

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XVII/1 2022

eum

**History of Education & Children's Literature
(HECL)**

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. XVII, n. 1, 2022

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2022 eum edizioni università di macerata, Italy

Registrazione al Tribunale di Macerata

n. 546 del 3/2/2007

Editor-in-Chief / Direttore

Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo

Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli, Sofia Montecchiani, Lucia Paciaroni

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

web: <http://www.hecl.it>;

e-mail: roberto.sani@unimc.it

Peer Review Policy

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous referees, who are chosen – on the base of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is in charge of the entire process, and Luigiaurelio Pomante is in charge of the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e Luigiaurelio Pomante è responsabile delle attività di referaggio.

Abbonamenti / Subscriptions

Subscriptions (two issues a year) are available both in print version (with full access to the Online version), and in Online-only format.

Fees per year

Euro countries: € 108,00 (VAT included);

other countries: € 139,00 (VAT included);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (VAT included).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

For further details please contact the publisher-distributor (ceum.riviste@unimc.it).

Abbonamenti

Abbonamenti annuali (due fascicoli l'anno) sono disponibili sia per la versione cartacea (comprensiva di accesso libero a quella on-line), che per la sola versione on-line.

Quote annuali

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (Iva inclusa);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (Iva inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'editore-distributore (ceum.riviste@unimc.it).

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata

Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100

Macerata; tel. (39) 733 258 6080, web: <http://eum.unimc.it>, e-mail: info.ceum@unimc.it

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Cover Picture / Immagine di copertina

Laura Ralli

Impaginazione / Layout

Silvia Eleuteri e Carla Moreschini

Finito di stampare nel mese di giugno 2022

ISBN 978-88-6056-795-6

Contents

Indice

Essays and Researches Saggi e Ricerche

- 9 Roberto Sani, Juri Meda
«School Memories between Social Perception and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale
- 27 Loretta De Franceschi
Books as tools of spiritual solace and religious education during World War One
- 41 Witold Chmielewski
The Polish College in Beirut in 1946-1948
- 59 Renata Bressanelli
L'editrice La Scuola e l'educazione infantile ai primi del Novecento. Dalla rubrica per gli asili di «Scuola italiana moderna» alla nascita di «Pro Infantia» nel 1913
- 77 Chiara Meta
Narration and identity construction in the practice of autobiography. Two cases of female narratives: Ida Baccini and Elena Raffalovich Comparetti
- 99 María José Madrid, Alexander Maz-Machado, Carmen López-Esteban, Carmen León-Mantero
Aspectos didácticos presentes en libros de aritmética publicados en castellano en el siglo XVI

- 121 Michel Ostenc
La Charte de l'Ecole de Giuseppe Bottai
- 177 Manuel Ferraz-Lorenzo, Mariano González-Delgado,
Cristian Machado-Trujillo
Julián Caparrós-Morata y Juan José Arévalo-Bermejo.
La vinculación epistolar entre dos educadores de amplia
conciencia política y social
- 197 Pedro Perera Méndez, Tatiana Castañeda Acosta, Andrés
González Novoa
La literatura fantástica del XIX latinoamericano en
la conformación de la ciudadanía maravillosa. La
construcción pedagógica de la comunidad imaginada
- 215 Liudmila Klimovich, Valeriy Suvorov, Leonid Shaipak
Everyday life of teachers and students at the Russian School
in Paris in the mirror of 1920s-1930s correspondence
- 227 Xavier Tornafoch Yuste
Maestros y diputados. El compromiso político del
magisterio catalán, 1932 y 1980
- 239 Álvaro Nieto Ratero, Evangelina Bonifácio
Revisitar las políticas educativas en España y Portugal en el
ocaso de sus dictaduras (1970-1973)
- 259 Sofia Montecchiani
The role of female university students of the FUCI within
the Italian universities during fascism and post-war
reconstruction
- 279 Valentino Minuto
L'evoluzione della rappresentazione di Giovanni Cena nella
memoria pubblica (1918-1927)

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 307 Renata Bressanelli
Le origini del periodico «Pro Infantia» alla luce di alcuni
documenti d'archivio

*Critical Reviews***Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni***Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 325 Giorgio Chiosso
Panorama della ricerca storico pedagogica 2020-2021
- 337 Luigiaurelio Pomante
Un progetto ambizioso tra passato e presente: la nuova collana «Clásicos de la Educación»
- 343 Andrea Marrone
L'editoria religiosa e i manuali educativi di Maria Vincenti: un recente volume di Rita Fresu e Stefania Sotgiu
- 353 Carmela Covato, Elisabetta Patrizi, Edoardo Bressan, Giorgio Rossi, Paolo Alfieri, Lorenzo Cantatore
Educazione e carità fra modelli del passato e cambiamento sociale. La leggenda del «santo educatore»
- 395 Carmela Covato, Mirella D'Ascenzo, Lorenzo Cantatore
Il museo scolastico fra storia, memoria e progettualità educativa. A proposito di un recente volume
- 417 Lorenzo Cantatore, Maria Cristina Morandini, Fabio Targhetta, Sabrina Fava
Le vicende della storica casa editrice SEI di Torino. Riflessioni storiografiche

Forum / Discussioni

- 441 Cristina Caracchini
Il viaggio delle idee: «le scienze della natura» alla Montesca, tra Lucy Latter, Maria Montessori e Giuseppe Lombardo Radice
- 461 Anna Penkała-Jastrzębska
«May you have a special thought of appealing to your husband». An analysis of women's educational schemes in the 18th-century Polish-Lithuanian Commonwealth on the example of a premarital instruction written for Anna Jabłonowska née Sanguszeko (1739-1766)

- 477 Huda Al-Matrafi
Evolution of the image of the hero in English children's literature: a study of english fairy tales and Harry Potter
- 493 Vladimir Borissovich Pomelov
S. Makarenko: «the father» of the Soviet pedagogy
- 517 Chiara Martinelli
«Le querce non fanno limoni». Mutamenti scolastici e sociali nelle testimonianze orali relative agli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta

Notices / Recensioni

- 537 T. Petrucciani, *Per una più mite servitù. Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani (1800-1913)* (C. Petruzzì)
- 539 Edmondo De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani (M. Ostenc)

Scientific News and Activities of Research Centres
Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca

- 545 Valentino Minuto
Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021)
- 557 International Referees' Committee (2022)

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

«School Memories between Social Perception and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*

Roberto Sani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

Juri Meda
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.it

«School Memories between Social Perception and Collective Representation». An innovative research project with a marked international vocation

ABSTRACT: This paper describes the activities promoted between 2019 and 2021 by the research units participating in the research project «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», which aims to study school memory as a practice of individual remembrance or collective and public commemoration of a common school past through the creation of the web portal www.memoriascolastica.it and eight databases relating to the multiple forms of school memory. The project immediately aims to socialize research results with a broader audience and to experiment with new forms of scientific communication, available free of charge online, according to the open science policy at the center of the new European Framework Programme for research and innovation (2021-2027).

EET/TEE KEYWORDS: School Memories; Social Perception; Collective Representation; PRIN; Italy; XIX-XX Centuries.

* Per quanto frutto del lavoro comune degli autori, il presente contributo è da attribuirsi a Roberto Sani per quanto concerne i paragrafi 1 e 2 e a Juri Meda per quanto concerne i paragrafi 3, 4 e 5.

1. *Il progetto di ricerca «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)»*

Il progetto di ricerca «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)»¹ – iniziato ufficialmente col I seminario nazionale «Le forme della memoria scolastica: prospettive euristiche e indicazioni metodologiche» tenutosi a Macerata il 27 e 28 giugno 2019 – focalizza la sua attenzione sulla memoria della scuola, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico. La memoria della scuola costituisce una categoria interpretativa recentemente introdotta nella riflessione storiografica di ambito storico-educativo a livello internazionale, tanto nei paesi dell'area ibero-americana quanto nel mondo anglosassone, e presto affermata anche in Italia, in larga parte grazie agli studi condotti nell'ultimo quinquennio dagli studiosi che aderiscono a questo progetto.

Sulla scorta di nuove tipologie di fonti e sulla base di un approccio metodologico di carattere necessariamente interdisciplinare, tra il 2019 e il 2021, le unità e le sotto-unità di ricerca che collaborano al progetto² hanno indagato

¹ Il Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» (n. prot.: 2017STEF2S), di durata triennale, è stato approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (D.D.) n. 226 del 12 aprile 2019 e, successivamente, ammesso a finanziamento dal medesimo ministero con D.D. n. 984 del 21 maggio 2019.

² Il gruppo di ricercatori e giovani studiosi che collaborano al PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» comprende: Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), «principal investigator». *Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Macerata*: Anna Ascenzi, Edoardo Bressan, Marta Brunelli, Juri Meda, Elisabetta Patrizi, Luigiaurelio Pomante, Susanne Adina Meyer, Fabio Targhetta; membri aggregati: Alberto Barausse e Valeria Viola (Università degli Studi del Molise), Dorena Caroli e Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna), Michelina D'Alessio e Clelia Tomasco (Università degli Studi della Basilicata); Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari), Sofia Montecchiani, Lucia Paciaroni e Valentino Minuto (Università degli Studi di Macerata). *Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze*: Gianfranco Bandini, Silvia Cantelli, Pietro Causarano, Monica Galfrè, Stefano Oliviero, Tiziana Serena; membri aggregati: Francesco Bellacci, Luca Bravi, Monica Dati, Chiara Naldi, Chiara Martinelli e Laerte Mulinacci (Università degli Studi di Firenze), Caterina Benelli (Università degli Studi di Messina). *Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Roma Tre*: Carmela Covato, Susanna Barsotti, Francesca Borruzo, Lorenzo Cantatore, Maura Di Giacinto, Chiara Lepri, Chiara Meta; membri aggregati: Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna), Lavinia Bianchi, Giulia Cappelletti, Giovanni Castagno, Simone Di Biasio, Teresa Gargano, Matteo Loconsole, Luca Silvestri, Valentina Vallecchi. *Unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*: Paolo Alferi, Renata Bressanelli, Anna Debè, Sabrina Fava, Carlotta Frigerio, Carla Ghizzoni, Cristina Gumirato; membri aggregati: Anna Antoniazzi (Università degli Studi di Genova), Annemarie Augschöhl (Libera Università di Bolzano), Paolo Bianchini, Ilaria Mattioni e Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), Carla Callegari, Marnie Campagnaro, Giulia Fasan, Giordana Merlo e Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova), Evelina Scaglia (Università degli Studi di Bergamo).

tanto i modelli di scuola, insegnamento, apprendimento e scolarità emergenti dalle memorie individuali, quanto la rappresentazione che di tali modelli è stata proposta – nel corso degli ultimi due secoli – dal mondo dell’informazione e della comunicazione e dall’industria culturale. Nondimeno, si è tentato di mettere a fuoco quale memoria della scuola e dell’insegnamento sia stata elaborata nell’ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa politica della memoria, ovvero ad un uso pubblico del passato finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d’appartenenza ad una determinata comunità.

In questa prospettiva, il progetto di ricerca ha puntato a delineare l’evoluzione della percezione collettiva del ruolo e delle finalità dell’istruzione tra il 1861 e il 2001, così come di porre in evidenza i mutamenti che è dato rilevare – nel medesimo lasso di tempo – nella percezione dello status sociale degli insegnanti e della funzione pubblica da essi esercitata nelle scuole di ogni ordine e grado. Studiare le modalità di rappresentazione simbolica collettiva della scuola e dell’insegnamento nel corso del tempo, infatti, oltre a restituirci la dimensione culturale complessiva di questi fenomeni storici, ci ha consentito di definire l’origine di alcune ipoteche gravanti ancora oggi sull’immagine pubblica della scuola e di tentare inoltre di restituire a tutti gli attori dell’istruzione pubblica consapevolezza di sé e del proprio ruolo.

Per questa ragione – anche nell’ottica dell’adempimento del *public engagement* sempre più praticato dalle istituzioni universitarie tramite il trasferimento dei risultati della ricerca scientifica e tecnologica alla società civile – questo progetto non punta unicamente alla generazione di ulteriori conoscenze scientifiche in ambito storico-educativo attraverso la produzione di studi e la pubblicazione di saggi e articoli³, bensì anche alla socializzazione dei principali risultati di queste ricerche attraverso la realizzazione d’un portale web dedicato alla memoria scolastica che renda accessibile *corpora* qualificati di fonti a un pubblico più ampio dei soli storici dell’educazione⁴, la promozione di specifiche iniziative di divulgazione storica ad ampio raggio sul modello della *public history* anglosassone⁵ – anche in collaborazione con i quattro musei

³ Si tenga conto del fatto che nel corso delle prime due annualità del PRIN i membri delle varie unità di ricerca locale hanno prodotto complessivamente 75 pubblicazioni sui temi della memoria della scuola e della *public history of education*, di cui 2 monografie, 5 volumi collettanei, 28 articoli su rivista e 40 capitoli di libro; è stato inoltre registrato un brevetto, relativo al software *Mnemosine* sviluppato da Elicos s.r.l. L’elenco aggiornato dei prodotti scientifici realizzati nell’ambito del PRIN può essere visualizzato alla pagina web: <https://www.memoriascolastica.it/le-nostre-pubblicazioni> (ultimo accesso: 27.01.2022).

⁴ Le potenzialità del web nella socializzazione dei risultati della ricerca scientifica erano già state esplorate a suo tempo in: G. Bandini, P. Bianchini (edd.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell’educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007.

⁵ Sull’applicazione di tale paradigma storiografico alla storia dell’educazione, si veda: G.

della scuola presenti in altrettanti atenei aderenti al PRIN⁶ – e la realizzazione di specifici percorsi didattici rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, che ha subito inevitabili rallentamenti a causa dell'esplosione nel febbraio 2020 dell'emergenza pandemica tuttora in corso.

La realizzazione del portale web www.memoriascolastica.it dedicato alla memoria scolastica risponde proprio alle esigenze di socializzazione dei risultati scientifici del progetto. A questo riguardo, il portale web è stato articolato in tre sezioni: quella relativa alla memoria scolastica individuale, che consiste nella rappresentazione di sé fornita da ex-insegnanti e ex-alunni attraverso le testimonianze orali, i diari, le autobiografie e la memorialistica in genere; quella che attiene alla memoria scolastica collettiva, che consiste invece nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti hanno offerto l'industria culturale e il mondo dell'informazione; e, infine, quella concernente la memoria scolastica pubblica, che consiste nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti è stata fornita nell'ambito delle commemorazioni ufficiali promosse dalle istituzioni pubbliche in base a una precisa politica della memoria. Ogni sezione è collegata ai repertori elettronici relativi alle varie forme di memoria: dalla sezione relativa alla memoria scolastica individuale si accede ai repertori inerenti le testimonianze orali, i diari e le autobiografie di educatori e insegnanti; da quella relativa alla memoria scolastica collettiva si accede a quelli inerenti le opere letterarie, le opere d'arte, le illustrazioni, il cinema e le trasmissioni televisive; da quella infine relativa alla memoria scolastica pubblica a quelli inerenti decorazioni e onorificenze, ma anche targhe, busti, monumenti, francobolli e monete.

Oltre che dai contributi pubblicati o in corso di pubblicazione su riviste scientifiche nazionali e internazionali e all'interno di opere collettanee, il continuo avanzamento delle indagini promosse nell'ambito del progetto di ricerca è testimoniato dai lavori presentati nel corso dei cinque seminari nazionali organizzati tra il 2019 e il 2021 dalle varie unità di ricerca locali⁷.

Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, FUP, 2019.

⁶ Si tratta del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata, del Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise, del Museo della scuola e dell'educazione «Mauro Laeng» (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre e del Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova.

⁷ Di questi seminari nazionali sono stati pubblicati dei resoconti scientifici dettagliatissimi, che documentano le varie fasi di realizzazione del progetto di ricerca e i risultati via via raggiunti: L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 2, 2019, pp. 1047-1053; L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 809-816; L. Paciaroni, *Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali. A proposito del terzo seminario nazionale PRIN (Firenze, 17 settembre 2020)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 755-765; S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica*

I risultati delle indagini condotte, infine, saranno presentati ufficialmente nel corso del Convegno scientifico internazionale «The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation»⁸, che sarà celebrato a Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022, il quale consentirà – tramite il patrocinio istituzionale di ISCHE e di otto società scientifiche nazionali di storia dell'educazione di altri paesi⁹ e la partecipazione di 120 relatori provenienti da oltre venti paesi¹⁰ – di promuovere un ampio confronto metodologico e storiografico sulle problematiche concernenti lo studio della memoria scolastica e, al contempo, di avviare un'organica riflessione in chiave comparativa sul medesimo tema.

2. Le premesse del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca si fonda e trae sostentamento da alcune esperienze precedenti. Dal punto di vista storiografico, esso si inserisce nel solco tracciato a suo tempo dal Convegno internazionale «School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues» (Siviglia, 22-23 settembre 2015)¹¹, organizzato dall'Università di Siviglia in collaborazione con il Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), il Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) dell'Università di

e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021), «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 785-797; V. Minuto, Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021), «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, infra.

⁸ La *call for papers* ufficiale di questo convegno è stata pubblicata sia in lingua italiana sia in lingua inglese in: «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 767-786.

⁹ Le società scientifiche che hanno concesso il proprio patrocinio istituzionale al convegno internazionale sono state – nell'ordine – la Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP), la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE), il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), la Greek Society of Education Historians (GSEH), l'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e la Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE).

¹⁰ Le proposte pervenute al 15 dicembre 2021 in risposta alla *call for papers* sono state 186. I *referees* internazionali nominati dal comitato di programma hanno stabilito di scartarne il 36%, in quanto ritenuti non in linea con i filoni d'indagine proposti e le indicazioni metodologiche fornite.

¹¹ Una selezione dei lavori presentati nell'ambito di quel convegno è stata pubblicata in: C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Murcia e il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) dell'Università degli Studi di Macerata. Già in quell'occasione, infatti, una significativa rappresentanza di storici dell'educazione provenienti un po' da tutto il mondo si riunì per elaborare i fondamenti epistemologici della riflessione storiografica inerente la memoria della scuola – cui Agustín Escolano, Antonio Viñao e Pierre Caspard avevano già dedicato nel decennio precedente alcuni pionieristici lavori – ed elaborò una prima riflessione sistematica sul tema, definendo alcune coordinate teoriche generali, fornendo criteri metodologici e suggerendo possibili contaminazioni con l'antropologia dell'educazione e la sociologia dei processi culturali¹².

Questa importante esperienza ha spinto il gruppo di ricerca di Macerata a promuovere il numero monografico *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*¹³, uscito nel 2019 sulla rivista «History of Education & Children's Literature», il quale si proponeva di mettere a fuoco nelle sue molteplici forme la memoria della scuola elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni pubbliche locali e nazionali sulla base di un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza a una determinata comunità, così come di esplorare le dinamiche sociali e culturali che sovrintendono sia alla commemorazione dei pedagogisti e delle loro rivoluzioni teoriche e degli insegnanti e dell'attività didattica da essi promossa, sia alla celebrazione dei luoghi in cui la scuola e l'educazione sono entrati a far parte della memoria e dell'identità collettiva.

Uscendo dal mero ambito storiografico, altre iniziative scientifiche precedenti possono aiutarci a delineare la genesi concettuale di questo progetto di ricerca. La prima – in ordine di tempo – è la banca dati EDISCO, realizzata nell'ambito del progetto di ricerca PRIN coordinato da Giorgio Chiosso, che si proponeva di censire i libri per la scuola e l'istruzione pubblicati in Italia tra il XIX e XX secolo¹⁴, seguita dal Catalogo cumulativo nazionale FISQED, nato nell'ambito delle attività di recupero, riordino e catalogazione del fondo «Materiali scolastici» dell'Archivio storico dell'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE) di Firenze condotte tra il 2003 e il 2007, che avevano portato alla realizzazione del software FISQED e

¹² Un resoconto dettagliato di questo evento è stato pubblicato in: J. Meda, R. Sani, *Il Simposio internazionale su «La memoria escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones»* (Siviglia, 22-23 settembre 2015), «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1, 2016, pp. 603-609.

¹³ J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (edd.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 9-394.

¹⁴ Il progetto dispone di un proprio sito web <<https://www.edisco.unito.it/>> (ultimo accesso: 27.01.2022) ed è stato cumulado all'interno dell'International TextbookCat <<http://itbc.gei.de/>> (ultimo accesso: 27.01.2022), realizzato dal Georg Eckert Institute in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino e il Centro de Investigación MANES dell'UNED di Madrid.

all'adozione dello stesso per la catalogazione dei quaderni scolastici conservati negli archivi aderenti alla Rete documentaria nazionale FISQED¹⁵. A questo progetto seguì subito dopo il progetto europeo «History On Line», finanziato dall'Unione Europea nel quadro del programma LLP/Erasmus e realizzato tra il luglio 2007 e il dicembre 2009, che portò alla costruzione di un portale web e di una serie di banche dati, tra cui quella sulla legislazione scolastica relativa ai libri di testo curata dall'Unità di ricerca di Macerata, che andarono disperse in seguito al mancato rinnovo del dominio da parte della ditta informatica che era stata incaricata del mantenimento del portale stesso¹⁶. A questo progetto seguì il progetto di ricerca PRIN relativo alla realizzazione di un dizionario biografico degli educatori, filantropi, pedagogisti, uomini di scuola e scrittori per l'infanzia italiani attivi tra XIX e XX secolo, promosso da un gruppo di atenei italiani coordinato dalle università di Torino e Macerata e ammesso nel 2010 al cofinanziamento del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Le approfondite indagini archivistiche condotte da un centinaio tra studiosi e ricercatori hanno portato alla realizzazione di oltre duemila profili biografici, raccolti in due importanti volumi¹⁷, che sono poi stati riversati all'interno della banca dati DBE, tuttora accessibile in linea¹⁸.

Queste esperienze – rispetto alle quali non a caso si intende qui sottolineare la continuità – hanno costituito un imprescindibile punto di riferimento, guardando al quale nell'ambito del progetto di ricerca PRIN attualmente in corso si è potuto provvedere alla realizzazione degli otto repertori elettronici relativi alle varie forme della memoria scolastica, perfettamente integrati tra di loro. Non è un caso, allora, se tanto la banca dati sulle «Memorie pubbliche della scuola» (coordinata dall'Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Macerata) quanto quella sulle «Onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione» (coordinata dalla Sotto-unità di ricerca dell'Università degli Studi del Molise) sono interfacciate con la banca dati DBE sulla base di un

¹⁵ La Rete documentaria nazionale FISQED fu presentata ufficialmente in occasione del Convegno internazionale «School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries» (Macerata 26-29 settembre 2007); cfr.: M. Trigari, *La documentazione che fa la differenza: densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella Rete documentaria nazionale FISQED*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 41-62. Il progetto – oggi sospeso – dispone ancor'oggi di una propria pagina web: <<https://www.indire.it/progetto/fisqed/>> (ultimo accesso: 27.01.2022).

¹⁶ Su questo progetto, si veda: P. Bianchini, R. Sani (edd.), *Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe*, Bern, Peter Lang, 2016.

¹⁷ Cfr. G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013. Sulle caratteristiche e finalità del DBE si veda in particolare: G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 467-470.

¹⁸ La banca dati è raggiungibile all'indirizzo web: <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 27.01.2022).

accordo specifico stipulato con la Editrice Bibliografica di Milano, in modo da consentire il dialogo tra le banche dati realizzate nell'ambito di due progetti di ricerca PRIN idealmente collegati tra loro.

3. Una nuova idea di comunicazione scientifica

Abbiamo sinteticamente visto come già alcune importanti esperienze condotte in precedenza dai membri del team di questo progetto di ricerca abbiano contribuito a farci avvertire fin da subito l'esigenza di socializzare i risultati delle ricerche che avremmo promosso, aggiungendo ai tradizionali canali della comunicazione scientifica (contributi in libri e riviste, relazioni a convegni, etc.) altri più innovativi, fondati sulla digitalizzazione dei contenuti, con lo scopo di raggiungere un pubblico più ampio di quello dei soli addetti ai lavori. Altri elementi hanno successivamente confermato come fosse questa la corretta prospettiva nella quale inquadrare il progetto di ricerca e la disseminazione dei suoi risultati. Il primo di questi elementi è stato l'inserimento all'interno del bando PRIN 2017 di uno specifico articolo, denominato «Open Access», che prevedeva che le unità di ricerca locali dovessero garantire «l'accesso gratuito e on-line (almeno in modalità *green access*¹⁹) ai risultati ottenuti e ai contenuti delle ricerche oggetto di pubblicazioni scientifiche *peer-reviewed* nell'ambito del progetto, secondo quanto previsto dall'art. 4, commi 2 e 2 bis, del decreto legge 8 agosto 2013, n. 91»²⁰, in cui è stabilito che i soggetti pubblici preposti all'erogazione o alla gestione dei finanziamenti della ricerca scientifica siano tenuti ad adottare «nella loro autonomia, le misure necessarie per la promozione dell'accesso aperto ai risultati della ricerca finanziata per una quota pari o superiore al 50 per cento con fondi pubblici»²¹. Questo dato è un dato fondamentale, dal quale non è possibile prescindere, in quanto ha costretto coloro i quali partecipavano al progetto a interrogarsi su quali fossero le modalità più opportune per ottemperare a tale adempimento in modo intelligente, realizzando un piano organico di pubblicazione digitale e aperta dei contenuti della ricerca piuttosto che frazionandoli e pubblicandoli

¹⁹ La pubblicazione in modalità *green access* significa che l'autore di un determinato contributo lo diffonde gratuitamente e liberamente depositandolo (*self-archiving*) in un *repository* istituzionale o tematico liberamente accessibile (come ad esempio il sistema nazionale di gestione dei dati della ricerca scientifica IRIS/AIR sviluppato dal CINECA).

²⁰ Articolo 7, in Decreto della Direzione Generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero della Scuola, dell'Università e della Ricerca 27 dicembre 2017, n. 3728.

²¹ Articolo 4, in Decreto Legge 8 agosto 2013, n. 91 «Disposizioni urgenti per la tutela, la valorizzazione e il rilancio dei beni e delle attività culturali e del turismo», convertito con modificazioni dalla Legge 7 ottobre 2013, n. 112.

all'interno di strumenti già disponibili, per quanto non necessariamente connotati dal punto di vista scientifico.

I vincoli imposti dal bando, tuttavia, non sono stati gli unici elementi che ci hanno indotto a prendere una determinata direzione. Negli ultimi anni, infatti, in ambito accademico, ha iniziato a farsi strada – anche come reazione al processo di iper-specializzazione della conoscenza scientifica, alla sua autoreferenzialità e autoreclusione, indotte dall'applicazione di criteri di valutazione della produttività scientifica accademica sempre più miopi e pressanti²² – la consapevolezza che l'effettiva ricaduta sociale delle nuove conoscenze prodotte dalla ricerca scientifica sia possibile solo attraverso l'adozione di un nuovo paradigma di mediazione, che recuperi il ruolo pubblico dell'intellettuale. Questo nuovo paradigma è incarnato dalla «comunicazione scientifica pubblica» (CSP) che – a differenza della comunicazione interna tra appartenenti alla comunità scientifica – è quel tipo di comunicazione che avviene tra esperti e non esperti, tra artefici e fruitori della conoscenza, e consiste in una divulgazione scientifica di elevata qualità, in grado di mediare i contenuti del sapere a un pubblico generalista, nel tentativo di contrastare le pericolose degenerazioni di una pseudo-divulgazione scientifica che nel corso degli ultimi anni ha conquistato i vertici dei *trending topic* nei *social network* e infiltrato il tessuto sociale, diffondendovi misconcetti e stereotipi e aumentando lo scetticismo individuale nei confronti della scienza, come denunciato recentemente dal 55° rapporto annuale del Centro Studi Investimenti Sociali (CENSIS) sulla situazione sociale italiana²³.

La diffusione capillare dei mezzi di comunicazione di massa, sempre più pervasivi, implica che i risultati della ricerca scientifica debbano essere comunicati efficacemente attraverso la televisione, la radio, il *world wide web* e i *social media*, per i quali – tuttavia – è necessario utilizzare tecniche ben differenti da quelle usate nelle pubblicazioni scientifiche, al fine di catturare e mantenere l'attenzione di interlocutori che altrimenti si rivolgeranno ai tanti imbonitori e ciarlatani che padroneggiano perfettamente quelle tecniche, diffondendo però contenuti scadenti o peggio nocivi. La natura pubblica dei finanziamenti concessi a livello nazionale e/o comunitario a sostegno della ricerca scientifica universitaria, d'altronde, implica la necessità che essi siano

²² Per una lucida analisi di quanto una certa «retorica del merito» stia irrimediabilmente danneggiando il sistema scolastico e universitario italiani, promuovendo un approccio meramente utilitaristico alla conoscenza e riducendone sensibilmente la dimensione pubblica, si vedano: M. Marzano, *Publish or Perish*, «Cités», vol. 37, n. 1, 2009, pp. 59-64 (parte del numero monografico «L'idéologie de l'évaluation. La grande imposture»); M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

²³ CENSIS, 55° *Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese/2021*, Milano, FrancoAngeli, 2021; in particolare il capitolo «La società italiana al 2021», in cui si denuncia l'ondata di irrazionalità – vale a dire «il rifiuto del discorso razionale, cioè degli strumenti con cui in passato abbiamo costruito il progresso e il nostro benessere» – che ha colpito la società italiana in coincidenza della pandemia attualmente in corso e se ne analizzano le radici socio-economiche.

impiegati per produrre beni di pubblica utilità, come la conoscenza appunto, che non è appannaggio esclusivo della comunità scientifica che l'ha generata, né delle case editrici che l'hanno divulgata, ma appartiene alla collettività nel suo complesso, al fine di garantirne lo sviluppo sociale e il progresso culturale con continuità.

Non a caso, nel 2021 anche la Commissione Europea ha ribadito che porterà avanti l'*open science policy* già adottata in Horizon 2020, anche all'interno del nuovo programma quadro dell'Unione Europea per la ricerca e l'innovazione per il periodo 2021-2027 (Horizon Europe) allo scopo di condividere in modo aperto e trasparente le conoscenze sin dalle prime fasi del processo della scoperta scientifica, garantire la riusabilità pubblica dei dati e dei prodotti della ricerca e incentivare l'accessibilità pubblica e la trasparenza dei processi di comunicazione scientifica²⁴. Parallelamente a ciò, pertanto, la Commissione Europea intende – da un lato – promuovere l'adozione di pratiche di *open science* e di *citizen science*, quest'ultima intesa come l'attività scientifica partecipativa condotta da membri della società civile in collaborazione con o sotto la direzione di scienziati professionisti e istituzioni scientifiche, anche attraverso la promozione di ricerche e innovazioni responsabili²⁵, e – dall'altro – sviluppare nuovi indicatori per la valutazione della qualità della ricerca scientifica e premiare i ricercatori più sensibili a queste pratiche innovative. Sempre più, pertanto, chi usufruirà di fondi europei per fare ricerca dovrà essere *open by mandate*, è cioè tenuto a diffondere le proprie pubblicazioni in modalità *open access*²⁶. L'inserimento di uno specifico articolo su questo punto all'interno del bando PRIN 2017,

²⁴ Sulla *open science policy* della Commissione Europea, si veda in particolare la documentazione accessibile all'interno del portale web: <https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/strategy-2020-2024/our-digital-future/open-science_en> (ultimo accesso: 27.01.2022).

²⁵ Secondo una nota definizione coniata da René von Schomberg – che nel 2011 ha curato per la Direzione Generale per la Ricerca e l'Innovazione della Commissione Europea il volume *Towards Responsible Research and Innovation in the Information and Communication Technologies and Security Technologies Fields* (Luxembourg, European Union, 2011) – per «ricerca e innovazione responsabili» si intende: «Un processo trasparente e interattivo, attraverso il quale i vari attori della società e gli innovatori interagiscono per far sì che il progresso scientifico e tecnologico possa dar luogo a processi e prodotti che siano sicuri per l'uomo e l'ambiente, eticamente accettabili e rispondenti alle esigenze ed ai bisogni degli individui e della società», al fine di consentire una corretta incorporazione dei progressi scientifici e tecnologici nella nostra società (cfr. R. von Schomberg, *A Vision of Responsible Research and Innovation*, in R. Owen, J. Bessant, M. Heintz (edd.), *Responsible Innovation: Managing the Responsible Emergence of Science and Innovation in Society*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2013, pp. 51-74).

²⁶ Per un'analisi critica della diffusione della modalità di pubblicazione *open access* in ambito scientifico, a livello nazionale e internazionale, si veda: A. Calia, *L'Open Access: analisi del movimento sull'accesso aperto alla letteratura scientifica*, Roma, Edizioni Accademiche Italiane, 2016; K.L. Smith, K.A. Dickson (edd.), *Open Access and the Future of Scholarly Communication: implementation*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2017; S. Aliprandi, *Fare open access: la libera diffusione del sapere scientifico nell'era digitale*, Milano, Ledizioni, 2017; S. Pinfield, S. Wakeling, D. Bawden, L. Robinson, *Open access in theory and practice: the theory-practice relationship and openness*, London-New York, Routledge, 2021.

tuttavia, come abbiamo già avuto modo di vedere, mostra chiaramente come tale orientamento sia già stato recepito anche dalle istituzioni nazionali, le quali sempre più nei prossimi anni si atterranno a tale criterio. In tal senso, alla luce di quanto sopra riportato, considerando anche il progressivo calo dei finanziamenti pubblici concessi alla ricerca e in particolar modo a quella in ambito umanistico a livello nazionale (come confermato recentemente anche dai progetti approvati nell'ambito del bando PRIN 2020²⁷) e la conseguente necessità di puntare sempre di più sui fondi messi a disposizione sulle linee di finanziamento attivate a livello comunitario, si è ritenuto strategico compiere uno sforzo per adempiere al meglio a questo criterio.

4. *Il software Mnemosine e le banche dati sulle forme della memoria scolastica*

In questo senso, nei primi due anni del progetto di ricerca abbiamo lavorato alla progettazione e alla realizzazione del software per la catalogazione delle forme di memoria descritte all'interno delle otto banche dati, stabilendo uno stretto raccordo tra la Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati – nella quale erano presenti rappresentanti di ogni unità di ricerca locale²⁸ – e gli sviluppatori della ditta informatica Elicos s.r.l., incaricata della realizzazione del portale e delle banche dati sulla base di un bando competitivo. La Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati ha elaborato una prima bozza dell'ontologia formale delle schede di immissione dati relative a ogni banca dati, consistenti in una struttura dati gerarchica contenente tutti i campi descrittivi rilevanti, le tassonomie associate ad essi, le relazioni esistenti fra di essi, le regole, gli assiomi ed i vincoli specifici. Logicamente ogni scheda di immissione dati è stata sviluppata in base alle caratteristiche specifiche delle forme di memoria che avrebbe dovuto descrivere, estremamente diversificate e dotate di peculiarità uniche, che spaziano – come abbiamo già detto – dalle testimonianze orali, a diari, autobiografie, opere letterarie, opere d'arte, pellicole cinematografiche e trasmissioni televisive, ma anche a decorazioni, onorificenze, targhe, busti, monumenti, francobolli e

²⁷ Cfr. Decreto della Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati del Ministero dell'Università e della Ricerca 16 ottobre 2020, n. 1628. Si sottolinea come anche all'interno di questo bando sia previsto all'articolo 13 quanto già previsto nel bando precedente in materia di *open access*.

²⁸ La Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati è stata istituita nell'ambito del primo incontro del Consiglio Direttivo del PRIN il 28 giugno 2019; la commissione è coordinata da Juri Meda (Università degli Studi di Macerata) ed è composta da Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata), Anna Debè, Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Chiara Lepri, Chiara Meta (Università degli Studi Roma Tre), Silvia Cantelli e Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze).

monete. Materiale molto eterogeneo, per descrivere il quale non è stato affatto semplice individuare il «minimo comune multiplo» descrittivo in grado di garantire l'uniformità del sistema nel suo complesso.

Una volta elaborata, questa prima bozza è stata consegnata alla ditta informatica Elicos s.r.l. per lo sviluppo del software attraverso il quale immettere nei repertori elettronici i dati utili ad implementare le schede catalografiche. Il software – denominato *Mnemosine*, la titanide che nella cultura greca rappresentava la personificazione della memoria e aveva dato alla luce le nove muse – è stato sviluppato sulla base del CMS *open source* Drupal 9.1.9, il quale assicura (rispetto ad esempio a Squarespace e WordPress) migliori prestazioni in termini di versatilità e personalizzabilità e fornisce maggiori garanzie in termini di sicurezza, oltre a contare già su una discreta diffusione in ambito universitario.

La Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati ha iniziato ad elaborare quindi gli strumenti di corredo indispensabili per una corretta omologazione dei contenuti dal punto di vista descrittivo e da quello dell'indicizzazione: i prontuari di compilazione delle otto banche dati, un vademecum per l'utilizzo delle immagini con particolare riferimento alla normativa in materia di tutela del diritto d'autore²⁹, un *thesaurus* di oltre 600 lemmi per il *tagging* tematico delle schede catalografiche, un protocollo di nomenclatura per la composizione degli identificatori di nome, le norme editoriali per i riferimenti bibliografici e archivistici e l'informativa sul trattamento dei dati personali.

Il software *Mnemosine*, che consente la descrizione fisica e l'indicizzazione semantica delle varie forme di memoria scolastica summenzionate, è stato pubblicato da Elicos s.r.l. su supporto rigido (cd-rom) il 17 maggio 2021 ed è quindi stato registrato il 10 giugno 2021 presso il Registro pubblico speciale per i programmi per elaboratore, curato dalla Sezione OLAF della Società Italiana degli Autori ed Editori (SIAE)³⁰. Si sottolinea come tale operazione abbia

²⁹ Il vademecum è stato realizzato sulla base del parere legale predisposto dall'avvocato Giorgio Pasqualetti, responsabile Ufficio legale dell'Università degli Studi di Macerata, che ha fornito più volte un'assistenza attenta e qualificata nelle fasi più delicate del progetto.

³⁰ È interessante sottolineare come presso il Registro pubblico speciale per i programmi per elaboratore – istituito con Decreto Legislativo 29 dicembre 1992, n. 518 – possono essere registrati tutti i programmi per computer pubblicati che rispettino requisiti di originalità e creatività tali da poter essere identificati come opere dell'ingegno e come pertanto la registrazione al suo interno equivalga a sottoporlo a brevetto. La norma stabilisce attualmente che il software sia brevettabile se ha carattere tecnico derivabile da un effetto ottenuto dal funzionamento del software che va oltre la normale semplice fisica interazione tra il software e la macchina; in tal senso, non si può brevettare un software che esegue dei calcoli o un gestionale, in quanto si limitano a gestire ed elaborare delle informazioni senza produrre alcun effetto tecnico. Rispondendo a tali criteri, il software *Mnemosine* è stato registrato con numero di registrazione D000015049 il 10 giugno 2021 a nome degli autori di seguito elencati: Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze), Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise), Carmela Covato (Università degli

consentito agli autori del software di registrare a proprio nome un brevetto, che rappresenta una novità assoluta tra i prodotti della ricerca realizzati nell'ambito dei progetti di ricerca di ambito umanistico e ancora più di quello storico.

Il software e gli strumenti di corredo sono stati quindi presentati ai compilatori individuati dalle unità di ricerca locali per inserire le schede catalografiche all'interno delle proprie banche dati nell'ambito del corso di formazione «Il software *Mnemosine*. Utenti, funzionalità e casi d'uso», organizzato da Elicos s.r.l. il 18 giugno 2021 in modalità telematica tramite la piattaforma Skype. Nell'ambito del corso sono state presentate le sezioni tematiche del portale web www.memoriascolastica.it³¹ e le sue principali funzionalità e sono state esposte ai compilatori le modalità di registrazione e accesso all'area riservata del portale all'interno della quale è possibile compilare le schede di immissione dati, caricare le schede catalografiche e pubblicarle nelle rispettive banche dati. Il corso è proseguito con un test pratico di compilazione e inserimento delle schede catalografiche all'interno di tutte le banche dati e con la simulazione di alcuni casi d'uso specifici segnalati dagli utenti. La chiusura del corso ha determinato l'avvio della fase di catalogazione delle varie forme della memoria scolastica all'interno delle rispettive banche dati, che è proseguita nei mesi successivi. Le prime *tranche* di schede catalografiche – in quantitativi variabili a secondo della banca dati di riferimento – sono state pubblicate in linea tra i mesi di settembre e ottobre 2021 in vista del quinto Seminario nazionale PRIN «Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica», svoltosi in presenza nel rispetto delle norme sul distanziamento sociale in vigore a causa della pandemia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre il 5 novembre 2021.

Nei mesi in cui gli autori delle schede catalografiche erano impegnati nelle proprie ricerche – nonostante le numerose restrizioni imposte alla consultazione del materiale archivistico e bibliografico a causa della pandemia – e i compilatori provvedevano a caricare i frutti del loro lavoro all'interno delle banche dati, la Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati è

Studi Roma Tre), Anna Debè (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Chiara Lepri (Università degli Studi Roma Tre), Juri Meda (Università degli Studi di Macerata), Chiara Meta (Università degli Studi Roma Tre), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata), Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova) e Luca Levantesi (Elicos s.r.l.).

³¹ Il portale web è gestito da una redazione coordinata da Paolo Alferi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e composta: da Chiara Meta (Università degli Studi Roma Tre), responsabile delle sezioni tematiche; Luca Bravi (Università degli Studi di Firenze), responsabile della sezione *public history*; Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata), responsabile della sezione banche dati; Marnie Campagnaro (Università degli Studi di Padova); Evelina Scaglia (Università degli Studi di Bergamo); Anna Antoniazzi (Università degli Studi di Genova); Michela D'Alessio (Università degli Studi della Basilicata).

quindi passata a lavorare – ancora una volta in stretta collaborazione con gli sviluppatori della ditta informatica Elicos s.r.l. – alla progettazione e realizzazione di un sistema di interrogazione trasversale tra tutte le banche dati da porre nella *homepage* del portale web, dei sistemi di interrogazione specifici per ogni banca dati, di una serie di filtri di ricerca interfacciati col sistema di indicizzazione geografica, cronologica e tematica dei contenuti e del *layout* di visualizzazione delle schede catalografiche di ciascuna banca dati, ancora una volta tenendo conto delle loro specificità. Questo lavoro ha finalmente consentito di completare e pubblicare in linea – sempre in vista del seminario romano del novembre 2021 – le otto banche dati realizzate nell’ambito del progetto³²:

– *Memorie Educative in Video*, diretta da Gianfranco Bandini e curata dall’unità di ricerca dell’Università degli Studi di Firenze: un repertorio elettronico di video testimonianze di insegnanti, studentesse e studenti, educatrici e educatori, direttori didattici e ispettori scolastici, ma anche di altri operatori della scuola e dell’educazione;

– *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola*, diretta da Carmela Covato e curata dall’unità di ricerca dell’Università degli Studi Roma Tre: un repertorio elettronico delle principali e più significative fonti letterarie all’interno delle quali sia possibile rintracciare una narrazione della realtà scolastica, degli alunni, degli insegnanti e della quotidianità educativa.

– *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*, diretta da Francesca Borruso e curata dall’unità di ricerca dell’Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con la sotto-unità di ricerca dell’Università degli Studi di Torino: un repertorio elettronico di diari di scuola inediti e di autobiografie inedite redatti da insegnanti e relativi ad esperienze educative e di insegnamento realizzate nella scuola pubblica o privata;

– *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola*, diretta da Chiara Lepri e curata dall’unità di ricerca dell’Università degli Studi Roma Tre: un repertorio elettronico di illustrazioni relative alla vita scolastica presenti nell’editoria per e sull’infanzia e l’adolescenza.

– *Banca dati delle opere d’arte sulla scuola*, diretta da Lorenzo Cantatore e curata dall’unità di ricerca dell’Università degli Studi Roma Tre: un repertorio elettronico delle opere d’arte visive ispirate al mondo della scuola;

– *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*, diretta da Paolo Alfieri e curata dall’unità di ricerca dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in collaborazione con la sotto-unità di ricerca dell’Università degli Studi di Padova: un repertorio elettronico di audiovisivi aventi per oggetto la scuola e/o gli insegnanti prodotti e distribuiti in Italia nel corso del XX secolo;

³² Per maggiori informazioni sulle otto banche dati, si veda la pagina web: <<https://www.memoriascolastica.it/banche-dati>> (ultimo accesso: 27.01.2022).

– *Banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione*, diretta da Alberto Barausse e curata dalla sotto-unità di ricerca delle Università degli Studi del Molise e della Basilicata: un repertorio elettronico di medaglie, decorazioni, diplomi e onorificenze scolastiche concesse da istituzioni pubbliche nazionali e locali e da istituzioni private a insegnanti operanti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, oltre che a dirigenti e funzionari dell'amministrazione scolastica e a municipi;

– *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola*, diretta da Roberto Sani e Juri Meda e curata dall'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Macerata: un repertorio elettronico delle varie forme della memoria pubblica (dalle lapidi, ai monumenti, ai francobolli, alle monete) relativa a educatori e insegnanti operanti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, ma anche a pedagogisti e funzionari dell'amministrazione scolastica centrale e periferica³³.

5. Le banche dati: un nuovo strumento di comunicazione scientifica?

Le banche dati costituiscono il cuore di questo progetto di ricerca, non solo in quanto raccolgono una considerevole quantità di dati (al momento nel portale sono state caricate 536 schede catalografiche e 436 schede biografiche³⁴) e li rendono ricercabili e comparabili, mostrando le possibili interazioni tra le diverse forme della memoria scolastica, siano esse individuali o collettive, ma anche in quanto contribuiscono a disseminare efficacemente i risultati delle ricerche condotte nell'ambito del progetto presso il pubblico dei non addetti ai lavori, altrimenti difficilmente raggiungibile. Se da un lato, tuttavia, le banche dati sono risultate un efficace strumento di socializzazione dei risultati della ricerca, dall'altro ci hanno costretto a interrogarci circa le modalità attraverso le quali tutelare il diritto d'autore e far valere le schede catalografiche come prodotti della ricerca a tutti gli effetti, in tal senso rendicontabili ai fini dell'attribuzione dei fondi di ricerca annuali in base alla produttività scientifica

³³ La particolarità delle schede catalografiche inserite all'interno della *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola* e nella *Banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione* è quella di contenere un link interattivo a una dettagliata scheda biografica relativa alla personalità commemorata attraverso una lapide, un monumento, una moneta o un francobollo e/o decorata tramite onorificenza, anch'essa realizzata da uno degli autori delle due banche dati, oppure a una voce biografica già presente nella summenzionata banca dati DBE della Editrice Bibliografica di Milano.

³⁴ Le schede catalografiche caricate sono così ripartite: 120 in *Memorie Educative in Video*; 123 nella *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola*; 41 nella *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*; 41 nella *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola*; 44 nella *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola*; 59 nella *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*; 11 nella *Banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione*; 97 nella *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola*.

certificata all'interno del sistema nazionale di gestione dei dati della ricerca scientifica IRIS/AIR. Convinti che fosse necessario tutelare entrambe le esigenze, ci siamo pertanto documentati su come rendere le banche dati uno strumento di pubblicazione a tutti gli effetti, al pari di un e-book e di una rivista elettronica.

Le prime ricognizioni effettuate in materia hanno reso subito evidente come – nonostante i grandi passi in avanti compiuti negli ultimi anni sul tema del riconoscimento della validità scientifica delle pubblicazioni *open access* – ancora molto rimanga da fare e come, anche in ambito biblioteconomico, persista una profonda incertezza circa il trattamento di alcune forme di comunicazione scientifica non convenzionali, con conseguenti disparità e svalutazioni anche ingiuste, basate più sulla cieca conformità a paradigmi culturali antiquati che non su solidi principi normativi.

In base a un'indagine approfondita, si è convenuto di fornire le schede catalografiche di un codice DOI (Digital Object Identifier), al fine di consentirne l'identificazione univoca all'interno della rete tramite l'associazione dei rispettivi metadati, e le banche dati di un codice ISSN (International Standard Serial Number), che le configurasse a tutti gli effetti come seriali digitali on-line. Per questo motivo, Elicos s.r.l. si è messa in contatto con l'Agenzia Europea di Registrazione del DOI (mEDRA) per l'acquisizione di un determinato quantitativo di codici DOI – calcolato da ogni unità di ricerca locale sulla base del numero complessivo di schede catalografiche che prevedeva di inserire in banca dati – e ha quindi proceduto a implementare un sistema di attribuzione automatica dei medesimi codici alle schede catalografiche. Nel frattempo, la Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati si è messa in contatto con il Centro Italiano ISSN presso la Biblioteca centrale del Consiglio Nazionale delle Ricerche a Roma per informarsi circa i requisiti generali necessari al fine di attribuire il codice ISSN a una banca dati, eventualità prevista dalla normativa ma ancora poco diffusa. Siamo stati informati che il codice ISSN poteva identificare pubblicazioni seriali on-line solo quando il contenuto intellettuale sia trattato editorialmente e siano chiaramente indicati il titolo identificativo del seriale, il luogo di pubblicazione (con indirizzo postale completo), la denominazione dell'editore, la denominazione del responsabile intellettuale, la data di pubblicazione e la periodicità o cadenza di aggiornamento, oppure indicazione di numerazione in sequenza, o datazione progressiva delle singole uscite³⁵. La natura scientifica delle pubblicazioni seriali on-line è attestata dalla presenza di un comitato di referaggio, costituito da esperti di chiara fama, in grado di assicurare la procedura di *peer review* dei contenuti pubblicati al loro interno.

³⁵ Le caratteristiche editoriali di cui devono essere in possesso le pubblicazioni seriali on-line sono indicate alla pagina web: <<https://www.bice.cnr.it/bice-rim/9-centro-issn/55-seriali-correnti>> (ultimo accesso: 27.01.2022).

Sulla base delle indicazioni ricevute, le unità di ricerca locali hanno stipulato specifici accordi con le proprie *University Press* per la pubblicazione delle rispettive banche dati e al momento della realizzazione dell'interfaccia utente delle banche dati (*front-end*) da parte di Elicos s.r.l. si è pertanto proceduto a inserire in evidenza tutte le informazioni richieste al fine del rilascio del codice ISSN³⁶. Le case editrici universitarie (EUM, Educatt, Roma TrE-Press) sono immediatamente divenute protagoniste di questo processo, in quanto la possibilità di diffondere i risultati della ricerca scientifica condotta nell'ambito di un PRIN attraverso una banca dati è stata da esse immediatamente interpretata come un approccio innovativo alla comunicazione scientifica, realizzata attraverso uno strumento completamente accessibile in forma gratuita on-line.

L'attribuzione dei codici DOI alle schede catalografiche e dei codici ISSN alle banche dati, pubblicate dalle case editrici universitarie così come dagli stessi atenei, ha consentito di realizzare dei veri e propri repertori elettronici all'interno dei quali pubblicare i risultati delle ricerche condotte in modalità open access, nel rispetto di quanto previsto – come abbiamo già sottolineato – dall'articolo 7 del bando PRIN 2017. A questo punto, tuttavia, il portale web www.memoriascolastica.it e le otto banche dati scientifiche in esso contenute sono divenuti una vera e propria infrastruttura di ricerca, in quanto – secondo la definizione che ne ha dato recentemente la Commissione Europea³⁷ – sono in grado di fornire risorse e servizi (serie di strumenti, raccolte di dati scientifici, sistemi informatici, reti di comunicazione, etc.) alla comunità scientifica di riferimento per svolgere attività di ricerca e promuovere l'innovazione³⁸, ma possono anche essere utilizzati al di là della ricerca, ad esempio nell'ambito della pubblica istruzione.

Per questo motivo, in previsione della chiusura del progetto di ricerca nel febbraio 2023, nel corso della riunione del Consiglio Direttivo del PRIN svoltasi a Roma il 5 novembre 2021 i coordinatori delle unità e sotto-unità di ricerca locali hanno deliberato all'unanimità di sottoscrivere un accordo quadro che garantisca la continuità di tale infrastruttura di ricerca, regolandone la proprietà, disciplinandone la ripartizione degli oneri di gestione e manutenzione ordinaria e straordinaria e stabilendo le linee guida cui attenersi

³⁶ Ad oggi, il codice ISSN è stato attribuito alla *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola* (ISSN 2785-3098), alla *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti* (ISSN 2785-3209), alla *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola* (ISSN 2785-5015), alla *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola* (ISSN 2785-4485), alla *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola* (ISSN 2785-4477), alla *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie* (ISSN 2785-5007) e alla *Memorie Educative in Video* (ISSN 2785-440X).

³⁷ Cfr. European Commission, *Supporting the transformative impact of research infrastructures on European research*, Bruxelles, Publication Office of the European Union, 2020.

³⁸ Si pensi che in base ai dati statistici estrapolati da Google Analytics tra il 1° ottobre e il 31 dicembre 2021 il portale era stato visitato da 1.488 utenti (il 42% dei quali provenienti da Stati Uniti d'America, Brasile, Spagna, Grecia, Francia, Cina e altri paesi stranieri) per un totale di 23.882 visualizzazioni e per una durata media di coinvolgimento di poco più di 6 minuti.

per l'aggiornamento permanente delle banche dati esistenti, l'eventuale adesione di nuovi membri e la realizzazione di nuovi repertori elettronici relativi ad altre forme della memoria scolastica, anche attraverso la partecipazione a ulteriori bandi di finanziamento nazionali e comunitari in collaborazione con singoli studiosi e gruppi di ricerca stranieri interessati a lavorare sugli stessi temi in prospettiva comparativa a livello internazionale.

Il finanziamento del progetto di ricerca portoghese «Memórias Resgatadas, Identidades Reconstruídas» (MRIR), coordinato da Ana Isabel Madeira e Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa) e finanziato dalla Fundação para a Ciência e a Tecnologia del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior portoghese e cofinanziato dall'European Regional Development Fund (ERDF), che si è concluso il 30 aprile 2022, e quello recentissimo del progetto di ricerca spagnolo «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas», coordinato da Francisca Comas Rubí e Xavier Motilla Salas (Universitat de les Illes Balears), che si concluderà nel 2025, mostrano come la memoria della scuola può costituire un'occasione di rilancio unica per la storia dell'educazione, indispensabile per uscire dai rigidi confini euristici ad essa attribuiti e attrarre finanziamenti in un momento storico in cui – come abbiamo già detto – il sistema di finanziamento pubblico della ricerca si mostra in affanno, rischiando di mettere a rischio l'avanzamento degli studi in numerosi ambiti disciplinari e particolarmente nelle discipline umanistiche.

Books as tools of spiritual solace and religious education during World War One

Loretta De Franceschi
Department of Humanities
University of Urbino (Italy)
loretta.defranceschi@uniurb.it

ABSTRACT: The aim of this essay is to analyze the production of religious publications which came out in the years of the Great war. Their authors, contents, goals are considered at the purpose to highlight the key role they played in supporting the interventionism of our country and the effort of the Italian army. The real goal was not only to spread Catholicism among young soldiers but, thinking at the post-war period, to educate them in becoming good citizens proponents of a religion-based new social order.

EET/TEE KEYWORDS: Religious publications; Religious education works; Catholicism and Great war; Religion and World War One; Europe; XX Century.

The first world conflict involving so many countries – much more than in the past – was a great new challenge also from a religious point of view, particularly for Catholicism: on the European front of the World War One on the west side there were Anglicans and Catholics against Lutherans, on the east side Lutherans against Orthodoxies, and on the south front Catholics against Catholics. The European Christians joining in with opposite fronts – Entente or Alliance – provoked an inward fracture and, moreover, the war opposed Austria and Italy, two very Catholic nations.

In this awful situation, pope Benedetto XV (Giacomo Della Chiesa) had an impartial role condemning at all the war and using very strong words against it like «atrocious massacre», «suicide of the civil Europe», «vain carnage». From the beginning he wanted to maintain neutrality without taking part for one coalition or another one. This position was founded on one of the main Principle of Catholicism, those of supranationalism of the Roman church. The program conceived by the pope during the whole wartime was always inspired by impartiality among belligerent states, seeking a dialogue aimed at a negotiation for stopping the fight. Moreover, he developed a wide humanitarian effort, putting Christian charity at the first place of his engagement. Following

these three crucial points of his strategy Benedetto XV acted for peace, intended to achieve a new international order and a new political balance, obtained also through the recognition of self-determination and independence of every nation¹.

In spite of his mission for peace, many Catholics countenanced or publicly favoured the war, and especially in Italy where people claimed some territories along the boundaries: the serious problem of irredentism led the majority of Catholic party to become fervent interventionist.

And just in wartime, when death was a constant presence, it seemed that both civilians and soldiers much more needed spiritual values and religious aid. In this difficult and precarious situation, the Italian Catholic publishing tried to fill a gap with a specific production of material concerning the various aspects, contradictions, problems caused by the war as seen in a religious perspective. Therefore, the Great War had a strong effect on book production, too².

Immediately after the invasion of his country, the archbishop of Belgium Desiré-Félicien Mercier, appealed to people to defend their homeland, family and faith. He published a pastoral letter for the first war Christmas entitled *Patriottismo e pazienza. Lettera al popolo belga* (Roma, Tip. Dell'Unione,

¹ The pontificate of Benedetto XV began in the September 3rd, 1914 – nine months before Italy entered the war – and ended with his death in the January 22nd, 1922; in this occasion G. Cipolla Dato wrote the pamphlet, *Un papa grande del secolo XX: elogio funebre di S.S. Benedetto XV, meritatamente chiamato il pontefice della pace*, Alcamo, S.E.T.A. La Folgore, 1922. In wartime several pamphlets especially focused on the pope's role, for example: *La parola e l'opera di Benedetto XV durante il conflitto europeo*, Firenze, Tip. S. Maria Novella, 1916; A. Oldrà, *Il Papa e la guerra*, Torino, Libreria Editrice Internazionale, 1916; M. Canclini, *Il Papa nella guerra e per la pace*, Como, Volta Di Caccia & Corti, 1916; and G. Avolio, *Il Papa e il congresso per la pace*, Napoli, La Nuova Riforma, 1916. Gennaro Avolio (1858-1928), was a catholic militant, pacifist, philosopher and journalist, contributing to the foundation of the Catholic party in Italy (see below). For more about this pope, see: A. Scottà, *Papa Benedetto XV: la Chiesa, la grande guerra, la pace (1914-1922)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2009; *Benedetto XV, i cattolici e la prima guerra mondiale*. Atti del convegno di studio tenuto a Spoleto nei giorni 7-8-9 settembre 1962, G. Rossini (ed.), Roma, Cinque lune, [1963]; J.F. Pollard, *The Unknown Pope: Benedict XV (1914-1922) and the Pursuit of Peace*, London, G. Chapman, 1999. Moreover, among his on-line biographies, see the profile in the Vatican official site and in Cathopedia, respectively: <https://www.vatican.va/content/benedictxv/it/biography/documents/hf_ben-xv_bio_20060214_biography.html>, <https://it.cathopedia.org/wiki/Papa_Benedetto_XV> (last access: 25.06.2021).

² For an international overview about book production during the conflict, see M.E. Hammond, S. Towheed (edd.), *Publishing in the First World War. Essays in Book History*, New York, Palgrave Mcmillan, 2007. For an introduction to the Italian production, see the following three works of L. De Franceschi: *Scientific, Educational and Pleasure Reading for Young Italian Soldiers: 1900-1920*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, pp. 261-280; *Writing and Publishing in Italy During the Great War*, in *Italy and the Cultural Politics of World War One*, G. Parati (ed.), Madison, Fairleigh Dickinson University Press, 2016, pp. 117-140; *Libri in guerra: editoria e letture per i soldati nel primo Novecento*, Milano, Mimesis, 2019, parte prima, pp. 21-210. Moreover, G. Tortorelli, *Editoria in guerra, editoria di guerra: riflessioni su alcuni contributi recenti*, «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi», vol. 5, 2021, pp. 35-44.

1915)³: soldiers who fought against the invaders participated to a holy war, doing their duty in the name of God. Mercier's letter was followed in Italy – in the same year – by some others, like for example that one of the bishop of Padua Luigi Pellizzo, concerning the *Difesa del clero; doveri di amor patrio dei sacerdoti e dei cattolici durante la guerra; il santo Rosario* (Padova, Stab. Unione Tip. Padovana, 1915). Many pamphlets were also printed in 1915 – when Italy entered the conflict – regarding the religious framework, like *L'Episcopato italiano e la Guerra*, a miscellaneous volume of sermons and pastorals supporting the country: here the key concept was that religion and country constituted one and only cult.

As a matter of fact, religion and war remained a topical subject during all the conflict, involving many priests as authors. Monsignor Vincenzo Bianchi Cagliesi wrote *Il cristianesimo e la guerra*; the Sicilian priest Ignazio Torregrossa – contributor of several reviews and socially engaged – published *La coscienza cristiana e la guerra*; the Franciscan father Pellegrino Paoli, *Il domani della guerra. Note di psicologia religiosa*; etc.⁴ Moreover, inside a conflict among countries with the same religion, particularly Italian Catholic propaganda tried to justify its participation to the Triple Entente claiming it had a major number of Catholics compared to the Triple Alliance⁵.

An important figure in this context was the priest Romolo Murri – excommunicated in 1909 – philosopher, publicist, politician and deputy, who strongly argued in favour of the social and political engagement of Catholics⁶.

³ The title was translated in Italian also with *Patriottismo e forza*, but not with the right term of *resistenza*. For the relationship between Mercier and the pope, see Scottà, *Papa Benedetto XV*, cit., pp. 47-60.

⁴ Other popular titles were, for example, *Pregiere per la patria in tempo di guerra*, G. Ceretta (ed.), Vicenza, Società Tipografica, 1915; R. Alin, *Le profezie dei santi rispetto a quest'ora tragica che incombe sull'Europa*, Viterbo, Tip. Agnesotti, 1915; R. Chimenti, *Considerazioni e preghiere a Maria ss. Addolorata, in tempo di guerra*, Roma, Desclee e C., 1916; G. Curiel, *Religione e guerra*, preface by O. Modugno *Da l'ateismo a la fede*, Campobasso, G. Colitti e figlio, 1916.

⁵ See [*Cari Fratelli*], Firenze, Tip. E. Ariani, 1916. Here was presented a statistical table that showed – in detail for every country, colonies included – how in the Triple Entente the total of Catholics was 132.169.784, while in the Triple Alliance it was 64.323.082. The concise, but eloquent conclusion, underlined that Italy with its coalition had much more Catholic people.

⁶ See Murri's biographical profile (1870-1944), written by M. Guasco, in *Dizionario Biografico degli Italiani* (DBI), Roma, Treccani, 2012, Vol. 77, pp. 471-475. His thought had a pivotal role in the foundation of the Partito Popolare Italiano (PPI) in 1919. Among many titles about him, see: L. Leoni, C.M. Natale, U. Travanti, *Romolo Murri: l'opera di un pensatore fermano: religione, filosofia, scienza e storia al servizio della politica*, Ancona, Affinità elettive, 2009; L. D'Angelo, *Il radicalismo sociale di Romolo Murri, 1912-1929*, Milano, FrancoAngeli, 2007; M. Capoli, *Combattere sul fronte interno: Romolo Murri e la propaganda per lo stato nuovo, 1916-1918*, «Mondo contemporaneo», vol. 1, 2008, pp. 5-33. Moreover, his *Carteggio*, ed. by L. Bedeschi, 4 vols., Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1970-2006. For Murri's works – like for example – *L'individuo e la storia: a proposito di cristianesimo e di guerra*, Roma, Libreria ed. Bilychnis, 1915; prefazione a *La coscienza religiosa in Italia alla vigilia della grande guerra*, Firenze, Associazione dei liberi credenti, 1916; *Profili di guerra*, Milano, Ist. editoriale italiano [1917], *Da Udine a Caporetto*, Roma, L'agave, 1919, and for others, access SBN opac.

Among other works concerning this topic, he published *Guerra e religione* in two volumes: *Il sangue e l'altare* (1916), and *Imperialismo ecclesiastico e democrazia religiosa* (1917) (Roma: Direzione della Scuola Battista). In these years Murri supported the idea of the democratic interventionism since it was absolutely necessary to fight and to defend one's country at the purpose of developing a major religious conscience and democracy in peacetime, when the war would have ended. For Murri, religion was on the basis of every nation, representing a universal value. He believed that particularly in wartime people reclaimed spiritual values that society ignored, so deciding to write these texts. Moreover, he noticed that the religious literature was poor in Italy – compared with other countries – so he wanted to contribute to fill a gap. *Il sangue e l'altare* was not addressed to «experts of knowledge [...] [but] to the youth, to humble educators», trying to spread religious and democratic principles in order to impede «new opportunities of mistreatment of the simple soul of the people to old ecclesiastic and political dominant powers»⁷.

From the beginning of the war another significant voice in the religious debate was that one of the Methodist minister Alfredo Tagliatalata, born in Napoli⁸. He was a prominent personality of the Italian Methodist Church – left in 1932 – intellectual, teacher, brilliant speaker, director of reviews, who also had a public controversy with Benito Mussolini in the first 1900, when he was socialist⁹.

Tagliatalata printed his addresses concerning the conflict in several pamphlets having a red cover and composing the series «Sermoni della Guerra» (Roma, La Speranza). It collected his twelve lectures, with titles like *Materialisti, il Belgio vi confuta!* (n. 4), *Natale di sangue* (n. 7), *L'ora della disciplina* (n. 11), ending with *Più ampi confini* (n. 12)¹⁰, all published in 1915.

Through his absorbing prose Tagliatalata demonstrated why he was in favour of the war, disagreeing with Benedetto XV who should have encouraged to fight because Italy did not provoke the conflict. The minister shared the prevalent opinion of “the right war”, so Italy entered it at the aim to free those Italians who still were under the Austrian yoke. In order to obtain victory on the foreign invader, the country had to unite its forces organizing a deep effort for the common good and the national interest. And since he was a minister,

⁷ For the two quotations see *Il sangue e l'altare*, respectively p. VII, and no-numbered page at the bottom of the volume.

⁸ See his biography (1872-1949), by L. Pilone, in Società di Studi Valdesi (ed.), *Dizionario Biografico dei protestanti in Italia (XX Century)*, <www.studivaldesi.org> (last access: 25.06.2021).

⁹ Mussolini remembered this dispute in *L'Uomo e la Divinità. Contraddittorio avuto col pastore evangelista Alfredo Tagliatalata la sera del 26 marzo 1904 alla Maison du peuple di Losanna*, Lugano, Cooperativa tipografica sociale, 1904.

¹⁰ The other titles are: *La preghiera di Alberico Gentili*, n. 1; *La cattedrale bombardata*, n. 2; *L'aratro di Ulysses Grant*, n. 3; *Al di là dell'Adriatico*, n. 5; *Che avverrà? L'incredibile?*, n. 6; *I quattro giorni di Costantinopoli*, n. 8; *Il buon auspicio*, n. 9; *L'enigma del gigante*, n. 10.

in those tragic years his fundamental mission was to support people with the God's word.

Inside the Methodist church a similar position was shared by the minister Giuseppe La Scala – from Sicilia isle – self-taught and founder of an anti-alcoholic league, too. He was recalled as artilleryman when Italy entered the conflict and sent to the front for a short period in 1916; then serving in military hospitals. La Scala recorded his personal war experience at front, lasted the two months of April and May 1916, in the volume later entitled *Diario di trincea di un cappellano metodista*. His memoirs revealed that he intensely subscribed to the myth of nationalism, trying to be both a model soldier and minister: La Scala believed in the identification between patriotism and faith, always encouraging and comforting young men facing death¹¹.

The Roman Catholic Church also mobilized promoting specific publications and series, like that one having the name of «Apologetica Cattolica: Istruzioni, Estratti, Sintesi; ACIES». In 1917 ACIES, edited by the Italian Catholic Youth in Roma, started a sort of sub-series, «Documenti e testimonianze per la storia della guerra»: its first title was *Preti al fronte*, followed by *Che pensano i tedeschi del papa?* Other three pamphlets were planned in a short time, as the back cover of volume number two advertised: *Preti marinai d'Italia*, *Preti di Caporetto*, *Testimonianze di sangue*¹². In these «Documenti e testimonianze per la storia della guerra» the focus of attention was in showing the high involvement of the clergy in the war, its function of moral and spiritual solace, working in the direction of a right peace as the pope preached.

Looking ahead thinking to the postwar period, another series addressed to Catholics teenagers was «Quaderni nazionali». It was conceived and directed by Gino Sottocchia, a Catholic irredentist from Trento, journalist and polemicist.

The program of the series was clearly declared inside its volumes, intending «to promote a Christian national culture inside [the country] and abroad. And Christian means also Catholic [...]». Sottocchia, together with the other authors of the series, believed in a «moral program of Christian enhancement of the society. Each one of us, had to be an apostle with the pen or with the

¹¹ In the preface to his diary La Scala wrote: «These short notes were written day by day, in the place where the action was, in the mood I was [...]. Here it is predominantly the huge optimism I had in my soul, and the deep conviction that the war was just and holy because it was in favour of justice and peace, therefore it would have benefit all humanity. All my work, first as combatant and then as chaplain, was inspired and sustained by this optimism and conviction»; see, G. Vicentini (ed.), *Diario di trincea di un cappellano metodista durante la prima Guerra mondiale*, preface of G. Rochat, Torino, Claudiana, 1996. For the biographical profile of La Scala (1877-1961), written by Pilone, see *Dizionario Biografico dei protestanti*, cit.

¹² It seems that no trace remains of these three titles now. Then ACIES, starting from 1920 and printed by the Libreria editrice religiosa, included at least four sub-series: «Religiosa», «Sacra Scrittura», «Tradizione», «Moralità».

action. In every intellectual question and in every human work. Because who is not an apostle is an apostate»¹³.

The founder of «Quaderni nazionali» wrote the first two titles in 1918, respectively entitled *La Svizzera è una nazione?* and *Cristianesimo e diritto internazionale*. In the same year was also printed number 4 of the series, that is the *Discorso al Te Deum della Vittoria* by the cardinal Pietro Maffei – publicist and founder of several reviews –; while number 7 in 1919 was the *Lettera pastorale dopo la prigionia*, written by monsignor Celestino Endrici, bishop of Trento and then imprisoned at Heiligenkreuz in lower Austria.

«Quaderni nazionali» ended in 1920 with its eleventh pamphlet, *Tra la guerra e la pace* by Arrigo Pozzi, who also was author of several essays and tales on the war, included *Il romanzetto del fante*. On the whole, the series was especially dedicated to Catholic youth, intending to spread strong and sound moral principles, ascribable to keywords like prayer, action, sacrifice: the final goal was to renew society in Christ not only in Europe but all over the world¹⁴.

This kind of philosophy was also on the basis of the review «La Conquista», founded in Roma on the initiative of Egilberto Martire. He was a fervent defender of the value of family, of moral education of children, very active both in the political journalism and in the social associations, among the collaborators of Murri, too¹⁵. Through the pages of «La Conquista» Martire explained his interventionism not only with the problem of irredentism, but also – as many others – with the urgent necessity to renew the Italian socio-political life.

So, in 1917 he advertised his review as «the Catholic periodical that with vivacity and bravery dealt with the main religious and moral problems of the war», and moreover it was «drawn up with a rigorous documentary method, illustrated by photographic reproductions, [...] indispensable to whom inquire, with an attitude of apostle or of scholar, today problems». The essays of the review regarded, for example, the topic of God, church, morality all connected to the war; moreover, war apologetics, Germanism and Catholicism¹⁶.

¹³ See *The Program* at the bottom of the volumes of the series.

¹⁴ The other titles were: *Pensiero, azione, fede* by I. Marconi (1918, n. 3); in 1919, *La indipendenza pontificia* by F. Finotti (n. 5), *La Società delle Nazioni* by Sottochiesa (n. 6), *Politica popolare* by P. Cappa (n. 8), *La questione italo-pontificia* by a certain Costantinus (n. 9), *Le riforme politiche nel parlamento e nel partito* by G. Bertini (n. 10). Before starting the series Sottochiesa wrote *Savonarola e Lutero: latinità e barbarie. Saggio di parallelismo storico-etnologico rispetto alla guerra mondiale*, Parma, Tip. federale, 1916, and other works.

¹⁵ See the entry in *DBI*, cit., 2008, Vol. 71, by G. Ignesti, pp. 344-347; and D. Sorrentino, *Egilberto Martire. Religione e politica: il tormento della conciliazione*, Roma, Studium, 1993. Martire (1887-1952) was one of the founders of the PPI, a prolific writer, and a talented speaker. In 1918 – for example – came out his *Pagine e note di un cattolico italiano intorno alla guerra*, Roma, F. Ferrari; he also talked on April 21st of the same year about *Il papa e la guerra*, at the conference organized by the Roman group of the Unione popolare fra i cattolici d'Italia.

¹⁶ The story of this review is still obscure; anyway, in 1921 Martire directed the journal called

But, in spite of Italian Catholics were predominant with their support to the war, there was also a completely different opinion spread through the press, embraced by a minority group of people. Starting from 1913 a particular periodical came out yearly, significantly called «Almanacco civile anticlericale», where «in opposition to the Church dates there are the dates of the martyrs of freethinking, of the Italian revolutionaries, the dates that recall the luminaries of sciences and arts»¹⁷. The cover of 1915 also presented the publication as the most popular and the most combative, where authoritative men wrote, full of statistics and important documents, composing – year after year – a rich historical diary of the nation.

The almanac was published and directed by the socialist Enrico Macciani, with the collaboration – among others – of the very socially engaged anarchist Ottorino Manni¹⁸, of the syndicalist Giovanni Petrinì¹⁹, and of the irredentist Rita Bolero, famous for the words of a very popular hymn dedicated to the cities of Trento e Trieste²⁰.

Rita Bolero published in 1915 a pamphlet collecting some her texts all against the pope and the clergy, where she used both a very aggressive and ironic tone.

The title of the small book was *Il Papa e la guerra*, beginning with an appeal to all workers who did not get carried away by the patriotic and nationalistic exaltations. The female author spread a message against any religion, militarism, nationalism, because the war helped only politicians, armed forces, and the church to maintain their power. She called to the working class urging to unite itself in order to fight «the plague of religions», oppressive governments, ignorance and superstition. She wrote that «too many vampires» feed themselves with the blood, the sweat and tears of workers, and this is why the «clerical caste» was deeply interested in the conflict, too. Moreover, addressing to this caste, Bolero wrote: «in the name of this God you could not wait to push Italians to the slaughter cheerfully»²¹.

«Conquista popolare», strictly connected with PPI, that had a short life, too.

¹⁷ See year 1913.

¹⁸ See G. Roberto, *Un eretico in paradiso. Ottorino Manni: anticlericalismo e anarchismo nella Senigallia del primo Novecento*, Pisa, BFS, 2007.

¹⁹ He was also the author of *L'idea di patria*, first book of the series «Biblioteca sindacalista», that came out in Genova in 1906.

²⁰ *A Trento e Trieste: inno*, R. Bolero's verse, see <https://www.europeana.eu/it/item/9200213/BibliographicResource_3000005875190> (last access: 25.06.2021).

²¹ R. Bolero, *Il Papa e la guerra*, Firenze, L'editoriale Moderna, 1915; for the quotations see *Neutralità sospetta!!!*, pp. 3-10. The other texts included in her volume were: *Il catechismo di Pierino*, a witty and ironic satire; *Le preci dei belligeranti: lettera aperta al Marchese On. Filippo Crispolti*. Access the digital version in <<https://docplayer.it/201321112-Bolero-il-papa-e-la-guerra-rita-catechismo-di-pierino-le-prec-dei-belligeranti-pkkz550-ckntejsimi-30-neutralita-sospetta.html>> (last access: 25.06.2021). Crispolti had a great influence in the public opinion directing some Catholic reviews, in dispute with Murri, too, and then he became a member of PPI; for him, see the entry in *DBI*, cit., 1984, Vol. 30, by A. Albertazzi, pp. 813-818.

Alongside this production, basically addressed to everybody interested in the religious implications of the conflict and to all Catholics, a specific kind of publications came out having as precise target of readers the men in war, laical or clerical.

In fact, many other books, pamphlets, and some periodicals, too, were specifically conceived for the soldiers and priests at front inside the trenches, in general attempting to reconcile the duty of patriotism with the Christian brotherhood. These publications tried to strengthen the faith and to encourage the army while it was exposed to the trauma of fighting, giving the support of God's blessing. Or – on the other hand – they provided the clergy in war with the spiritual means for their hard mission of comforting and helping soldiers to maintain their devotion to God, even if they were surrounding by horror and death.

Particularly military Catholic chaplains shared the soldiers' experience of war living with them, assuring the combatants that, if they died, they would have regarded as martyrs obtaining eternal salvation. As a result, they played a pivotal role of mediation between God and troops, families and soldiers – also because many of them were illiterate – so a lot of instructions, addresses, letters were printed to assist them in the relationship with the men in the army.

Some very similar titles spread in the troops in these years were, for example: *Pregghiera del soldato*, having many different versions; the hymn in music *La preghiera del soldato italiano*; *Manuale per l'esercito e l'armata: preghiere*, book that reached the 3rd revised and augmented edition in 1915; another religious handbook entitled *La via retta: manuale religioso del soldato cristiano*. Again, priests became often authors in this devotional and popular genre, sometimes representing the clergy component full of nationalistic feelings, like in the case of *Per la nostra vittoria: brevi istruzioni morali e religiose pei nostri valorosi soldati* by Cristoforo Sala. He was very active in the religious books production, in this period also drawing up some sanitary rules and advice for the troops entitled *Il soldato di sanità. Norme e consigli* (1915). Moreover, monsignor Fortunato Giacomello composed *S. Giorgio cavaliere, protettore dei belligeranti*, printed in Padova by the Antoniana typography in 1917; while father Egidio da Cesena published *La guerra e i preti* in 1916.

There was also a society among Catholics in Vicenza which printed a series called «Manuali cattolici». It included: *Cura infirmorum. Manuale di assistenza fisica e religiosa agli ammalati e ai feriti* by Jacopo Banchi e Tomaso Franca; *Brevi discorsi ai soldati* by father Giacomo Dalla Vecchia; *Manuale del catechista volontario* by Dante Fantin. Another title was the miscellaneous gathering together *I sermoni della Messa festiva, detti ai soldati di Mare e di terra negli anni 1915-1916-1917* by the parish priest Rodolfo Ragnini, an intransigent Catholic; the volume could boast the preface of the cardinal Pietro Maffi²².

²² Cardinal Maffi (1858-1931) was a very important figure both for scientific and religious

The aforementioned Dalla Vecchia's *Brevi discorsi ai soldati* were especially dedicated to parish priests and chaplains of the Italian army and – in fact – other publications came out to support them in this particular and new mission during those bloody years.

Just at this purpose in 1915 was promoted in Roma a National Committee for the Religious Aid in the Italian Army, having some local seats, for example in Milano, Bologna, Verona. These committees edited several handbooks and pamphlets for fathers in uniform, like *Istruzioni religiose e preghiere per l'esercito e l'armata*, that reached the 7th edition in 1919, or *Vademecum del cappellano militare*. Moreover, their comprehensive work was made known in annual reports²³ and other publications, for example, *Per la religione nella guerra*, written by Pietro Gorla, prolific author of several religious volumes.

One of the most active person for helping military clergy was the very influential Barnabite theologian Giovanni Semeria, who volunteer enlisted as chaplain. He was highly regarded in his lectures and studies, looking without suspicion at new disciplines and sciences. He was in favor of a living Christianity side by side with the needy, always placing charity before²⁴. During the war he met another chaplain with the same ideals and aspirations, father Giovanni Minozzi, who organized distributions of religious and educational material to soldiers in warzones along Italian North boundaries, also establishing Soldiers' Homes²⁵. In the Soldiers' Homes combatants could find also books

virtues. Teacher and scholar of astronomy, mathematics, natural sciences, he formed a rich library still existing in Pisa, see <http://leonardo.isti.cnr.it/bib_maffi/pietro_maffi.html> (last access: 25.06.2021); he demonstrated a very strong pastoral engagement, too, therefore he was considered eligible to be a pope. For more, *DBI*, cit., 2006, Vol. 67 entry by F. Sani, pp. 271-274.

²³ This Committee, located in Roma in Tomacelli street n. 107, started its activities launching a fundraising campaign on May 20th, 1915; it was followed by others in 1916 and 1917.

²⁴ See SBN opac for the rich bibliography about Semeria (1867-1931); for example: G. De Sando, *Giovanni Semeria, cappellano militare, padre degli orfani di guerra. Ricordi ed aneddoti*, Milano, Liber, 1932; E. Patuelli, *Padre Giovanni Semeria*, Roma-Milano, Opera nazionale per il Mezzogiorno d'Italia (ONPMI), 1966; G. Minozzi, *Padre Giovanni Semeria*, R. Panzone (ed.), preface of G. Urbani, Roma; Milano, ONPMI, 1967; G. Mesolella, *Padre Giovanni Semeria tra scienza e fede*, Roma, Edizioni dehoniane, 1988. Moreover, the following works of F. M. Lovison: *Il cappellano militare Giovanni Semeria: le armonie cristiane di un uomo di Chiesa*, «Barnabiti Studi», vol. 24, 2007, pp. 135-232; *Padre Semeria nella Grande Guerra: un caso di coscienza?*, in *A 75 anni dalla morte del Servo di Dio P. Giovanni Semeria. Una coscienza insoddisfatta*, Atti del convegno Roma, 15 marzo 2007, F. Lovison (ed.), «Barnabiti Studi», vol. 25, 2008, pp. 125-264; *The Italian-American Hearth of Fr. Giovanni Semeria (1867-1931)*, in G.M. Semeria, *Mary, the Ideal of Virtue*, Phoenix, Arizona, Leonine Publishers, CRSP, 2013, pp. XVI-XXI; and *P. Giovanni Semeria, barnabita Cappellano militare del Comando Supremo*, in *La Prima guerra mondiale 1914-1918 materiali e fonti*. Catalogo della Mostra. Complesso del Vittoriano, 31 maggio-31 luglio 2014, Roma, Gangemi, 2014, pp. 102-105. Moreover, the on-line *Dizionario del pensiero cristiano alternativo* <<https://eresie.com/it/Home.htm>> (last access: 25.06.2021).

²⁵ G. Minozzi (1884-1959), wrote his *Ricordi di guerra. Le bibliotechine agli ospedali da campo, le case del soldato alla fronte*, 2 vols., Amatrice, Tip. orfanotrofo maschile, 1956; and *Ricordando*, preface of R. Panzone, Roma-Milano, ONPMI, 1984. About him: P. Borraro, *Don Giovanni Minozzi apostolo del meridionalismo*, Amatrice, Tip. Istituto maschile P.G. Minozzi,

and illustrated journals, together with other relief and entertainment services. The Young Men's Christian Association (YMCA) gave a great contribute for the foundation of these structures, in spite of its Protestant matrix – as much as in the other belligerent states – and especially after the Caporetto disaster²⁶.

It was father Giovanni Semeria, in the role of chaplain of the supreme command, to write one of the calls for fundraising in favor of the military clergy. It was entitled *Diamo altari ai nostri preti-soldati*, asking for help them in providing all necessary to celebrate mass at front: missal, holy chalice, vestments, etc. Since the war offered to the Church the opportunity to go back to nature, in different territories than usual, priests needed the material to celebrate the sacred rite also in the open air, so, it was essential «to close a whole sacristy in a box»²⁷. Therefore, the National Committee for the Religious Aid in the Italian Army printed a special card for providing field altars, and the name of people contributing appeared on the content-holder box²⁸.

Moreover, starting from June 1915, the Roman Catholic church established the special office of bishop in charge of military chaplains. The consistory appointed monsignor Angelo Bartolomasi (1869-1959), archbishop of Turin (1910-1919), who very soon wrote some clear guidelines for the difficult task of all clergy men in warzones²⁹.

In his Christmas letter *Ai molto reverendi cappellani e sacerdoti militari del regio esercito*, Bartolomasi identified five categories of chaplains, praising and spurring them in the hard function to comfort soldiers. The different kinds of chaplains to whom he addressed his spiritual and practical instructions were: chaplains with non-combatant troops; with combatant troops; in field hospitals; in reserve hospitals; in military train and ambulance train; ending with an

1970; R. Panzone, *P. Giovanni Minozzi*, preface of G. Andreotti, Roma-Milano, ONPMI, 1971. In the postwar period, Semeria and Minozzi will found in the South of the country a network helping orphans (the aforesaid Opera nazionale per il Mezzogiorno d'Italia); see the website <www.onpmi.org>. A profile of both of them is also in <www.santiebeati.it> (last access: 25.06.2021).

²⁶ Opera di fratellanza universale, *L'opera dell'Y.M.C.A. presso l'esercito italiano*, Roma, YMCA, 1919; *Che cos'è l'Y.M.C.A. Ciò che si propone. Che cosa ha fatto la Y.M.C.A. americana. Cosa farà la Y.M.C.A. nazionale*, Roma, YMCA, [19?]; moreover, K. Steuer, *Service for Soldiers: The Experience of American Social Welfare Agencies in World War I*, in T.C. Dowling (ed.), *Personal Perspectives. World War I*, Santa Barbara etc., ABC-Clio, 2006, pp. 205-257.

²⁷ See the leaflet [1916?] in digital version at <www.14-18.it/foglio/IEI0360099_01> (last access: 25.06.2021).

²⁸ Access the digital version of the card (1917) at <www.14-18.it/foglio/RML0223350_01> (last access: 25.06.2021); in 1918 also came out *Fede e patriottismo. L'opera dei comitati assistenza religiosa* by Semeria. For the war religious iconography, see M. Franzinelli (ed.), *Il volto religioso della guerra. Santini e immagini per i soldati*, [Faenza], Edit Faenza, 2003, pp. 7-52 and 55-86.

²⁹ See N. Bartolomasi, *Monsignor Angelo Bartolomasi vescovo dei soldati d'Italia*, Vol. I. *Il vescovo del Carso e di Trieste liberata*, Roma, Opera Mons. Bartolomasi, 1966; and *Angelo Bartolomasi Un vescovo tra i militari*, digital version in <www.yumpu.com/it/bartolomasi>. For more general information access the following sites: <https://www.parcchiapienezza.it/24-maggio-1869-nasce-angelo-bartolomasi/>, <http://www.ordinariatomilitare.it/diocesi/storia/ordinari-militari-emeriti/>, e la scheda in Wikipedia (last access: 25.06.2021).

appeal to all chaplains to be fully conscious of their high moral responsibility. Particularly to chaplains with the troops, Bartolomasi recommended to encourage, to reassure, to corroborate them and to pray with them hoping for peace. To chaplains in sanitary service, in addition to this he suggested to spend their time among wounded, also distributing prayers and educative volumes: «give them good books, devotional books [...] they will be for them an instructive, honest and pleasant relief»³⁰.

The last pages of this pamphlet were kept for various communications interesting chaplains, beginning with that one to read the journal appropriately founded for them. It was entitled «Il prete al campo», a bi-weekly religious bulletin published from September 1st, 1915, with the blessing of Bartolomasi³¹.

The debate concerning type and contents of reading material for soldiers was a topical subject at that time, with controversial opinions. In fact, alongside Minozzi many laical committees providing books to the troops in war were founded, especially in Italian libraries³². So, Bartolomasi not only recommended to respect military discipline, to pray for the fallen, to refrain from political propaganda, but chaplains and priests had also to check the reading material, making sure that among soldiers did not spread superstitious, inappropriate, or pornographic volumes and reviews. In this text, dated December 1916, the bishop in charge of military chaplains added lofty words of incitement to them: they had never sacrificed their conscience and sacerdotal dignity, while they had to sacrifice personal desires, comfort, and life, too, as to become apostolate heroes. And Bartolomasi summarized these concepts with the following words: «Let's rally round the flag of the Faith and of the Country on which it is written the Christian motto: love, sacrifice, assistance [...]»³³.

³⁰ *Ai molto reverendi cappellani [...]*, Zona di guerra, 25 dicembre 1915 (Letter n. 2), p. 9; the military chaplains numbered about 2.500. In 1915 was also printed a leaflet of *Raccomandazioni ai R.R. cappellani ed ai soci della Gioventù Cattolica Italiana chiamati alle armi*.

³¹ It was printed by the Roman Castrensian Curia, usually having 16 pages with various columns, and lasted until February 1919. Alongside this bulletin, came out also *I Vangeli de Il prete al campo*, a collection of summaries, explanations, comments of the Gospels particularly suitable for young chaplains.

³² For a general framework about the Italian initiatives for providing books to soldiers during World War One, see De Franceschi, *Libri in Guerra*, cit., second part, pp. 213-299.

³³ *Ai molto reverendi cappellani [...]*, Zona di guerra, 8 dicembre 1916 (Letter. n. 3), p. 10. At the end of the conflict, ceasing his office, Bartolomasi wrote *Il saluto del Vescovo di campo: ai cappellani e sacerdoti militari, agli ufficiali e soldati*, [s.l.], 10 novembre 1918. Here – after the prayers for survivors and fallen – he asked every chaplain to send him a report of their activities organized in three sections: religious work, moral work, results. Moreover, he recommended to them to continue spreading the holy word in the postwar period, becoming a model of goodness and honesty. See: F.G. Lardone, *Una pagina di storia dei cappellani militari*, with preface of G. Semeria and Letter of mons. Angelo Bartolomasi, Milano, Vita e Pensiero, 1919; *La Guerra e la riunione delle chiese cristiane*, per un cappellano militare, Roma, Ausonia, 1918; Lule, *Le confessioni di guerra di un cappellano militare*, Roma, Ausonia, 1919. Moreover, R. Morozzo Della Rocca, *La fede e la guerra. Cappellani militari e preti-soldati 1915-1919*, Roma, Studium, 1980; R. Iacuzzi, *Cappellani militari e preti-soldati*, in *Tre romagnoli alla grande guerra*. Interventi

The various kind of publications sent to hospitals for wounded or to the front for the troops stationary in trenches could have several functions. They could serve to propaganda purposes for raising patriotism³⁴, or to intellectual needs particularly for army officers³⁵, moreover to educational stimulus for foot soldiers and to a brief pause of solace and entertainment. In this latter case, they were greatly appreciated.

But from a religious orientation, moral and spiritual needs came at the first place, and the reading material had to encourage and comfort the young men involved in that tragedy with the God's word. As a matter of fact, the war had broken the unity of the Christian world opposing countries with the same religious basis and sparking off many contradictions. The major part of Italian politicians and intellectuals, and many priests and ministers – as we have seen – framed the conflict as a “holy war”, a crusade against the invader endorsed by God, where soldiers were warriors facing the evil. Since the combat assumed a religion-based nationalism, they served both the faith and the country.

In this perspective the Great War was provoked exactly by the abandon of the Christianity principles as foundation of the public social life, asking a deep and pragmatic effort especially of Catholic Roman church in the conflict, also from an anti-socialist point of view. And it was just with the conflict that a religious awakening could arouse.

In this precarious and bloody context, World War One offered the opportunity to strengthen Christian values. Therefore, in the battle fields particularly the Catholic clergy scattered seeds of faith and of sound moral principles through fair reading, trying to restore a strong Catholic national culture in the European countries. Looking ahead at the post-war period, the Roman church aimed at obtaining a new social order where religious states and governments were founded with its agreement³⁶.

raccolti in occasione dell'incontro svoltosi il 6 novembre 2008 a Cesena, Cesena, Assoc. Benigno Zaccagnini, 2009, pp. 16-18.

³⁴ For more information and bibliographic references, see G.L. Gatti, *Gli ufficiali P nella Grande guerra: propaganda, assistenza, vigilanza*, preface of G. Rochat, Gorizia, LEG, 2000, especially pp. 50-51 and 116-120.

³⁵ We can find a clear example of this need in C.E. Gadda, *Giornale di guerra e di prigionia. Con il Diario di Caporetto*, Milano, Garzanti, 2012. At the time, Gadda was a young ingeneer, interventist and volunteer, then famous writer. During the war he was an officer in the Alpine troops, complaining several times in the diary about his intellectual loneliness: «I would like to dedicate some hours to intellectual work, [but] I have no books, I have nothing, I would like to study German» (p. 27). Moreover, Gadda often complained also for the ignorance, the incompetency and the cowardice of the military commando; he also expressly reported the brutalization of the boggy life in trenches.

³⁶ P. Jenkins, *The Great and Holy War. How World War I Became a Religious Crusade*, San Francisco, HarperOne, 2014; J.H. Ebel, *Faith in the Fight. Religion and the American Soldier in the Great War*, Princeton, Princeton University Press, 2010; R. Schweitzer, *The Cross and the Trenches. Religious Faith and Doubt Among British and American Great War Soldiers*, Westport, CT, Praeger, 2003. Moreover, G. Venturelli, *La grande guerra in prima pagina: la stampa cattolica*

For the purpose of reaching this goal, the circulation of devotional publications and leaflets, educational reading, volumes of prayers and sermons represented a strong wartime propaganda tool, playing a key role in preparing young soldiers to become good and religious citizens³⁷.

italiana tra neutralità e intervento, Firenze, Atheneum, 1991; M. Paiano, *Culto eucaristico e guerra. L'Aurora nel secolo del Sacramento durante il primo conflitto mondiale*, in A. Rotondo (ed.), *Studia humanitatis. Saggi in onore di Roberto Osculati*, introduction of G. Giarrizzo, Roma, Viella, 2011 pp. 569-584; and T. Di Carpegna, *Il medievalismo e la grande guerra in Italia*, «Studi storici. Rivista trimestrale dell'Istituto Gramsci», vol. 56, n. 1, 2015, pp. 49-78; n. 2, pp. 251-276.

³⁷ But not all Italian soldiers were religious persons. So, to conclude with their words, among many letters coming from warzones – all interesting and touching – a couple of them are particularly significant in showing that, even for the few not believers combatants, religion was an unavoidable presence during the conflict. The author of this first letter was most probable a well-educated man and socialist: «Proletariat will be crushed and the Clerical party will prevail [...]. The government pay army priests officers who [...] clearly spread their [...] propaganda of resignation». This second soldier was – as he wrote – atheist, showing a very sarcastic spirit: «Poor old good God! [...] all Europe is Christian [and] thinks to be right in this bad business of the war [...]. To whom has God to listen? [...] I am heretic and I am still alive. Many religious men died! A 34 years old soldier in my company had the wallet completely full of holy pictures, but a [...] less Catholic [...] bullet perforated it and also the lungs of that wretched! Therefore, no more prayers for me and only in this way perhaps I could survive at this butchery». See A. Magnifici, *La censura di trincea: il regime postale della grande guerra*, Chiari, Nordpress, 2008, respectively pp. 111-113 and pp. 98-102.

The Polish College in Beirut in 1946-1948

Witold Chmielewski
Faculty of Education
Jesuit University Ignatianum in
Krakow (Poland)
witold.chmielewski@ignatianum.edu.pl

ABSTRACT: The aim of the article is to present the activities of the two-year Polish College in the years immediately after the Second World War, and in particular to present its achievements in the field of training Polish language teachers in exile and to prepare auditing students for independent intellectual work and the continuation of their studies in a free Poland. A great deal of attention has been paid to the curriculum and plan of the studies, as well as to the lecturers and students themselves. In the process of writing the article, methods used in pedagogical and historical sciences have mainly been applied. The result of the research is an article on unique Polish studies in the Middle East in difficult post-war conditions. The issue presented in the article indicates that the intellectual elite of Poles in exile attached great importance to educating and bringing up Polish youth in the spirit of patriotism.

EET/TEE KEYWORDS: Studies; Auditing students; Curriculum; Lecturers; Poles; XX Century.

Introduction

Polish society suffered many wrongs and persecutions during the Second World War. Some of the most severe and far-reaching ones were the 1940–1941 deportations of Polish citizens deep into the interior of the Soviet Union, especially Siberia, Kazakhstan and other republics. The deportees were women, children and men residing at the time in the eastern borderlands of the Second Polish Republic. The aim of the deportations was to drive the Polish population – particularly individuals showing patriotic attitudes and the intelligentsia – out of the territories occupied by the USSR. They were transported in cattle wagons to forced labour camps in the taiga, as well as to kolkhozes located on the endless steppes. Living in very harsh conditions and working in the cold, they suffered from poverty, hunger, lives of misery, exhaustion, often illness, and even death¹.

¹ A. Głowacki, *Deportowani w latach 1940-1941 [Deportees 1940-1941]*, in W. Materski, T. Szarota (edd.), *Polska 1939-1945. Straty osobowe i ofiary represji pod dwiema okupacjami*

Pic. 1. Students at the Polish College in Lebanon with Professor Stanisław Kościółkowski and Franciszek Machalski, PhD (wearing glasses)



Source: Collection of Kinga Paraskiewicz.

The Poles [...] were deprived of everything; they had nothing to eat, and nothing to exchange or to sell; they were dressed in rags and scraps of their old Polish clothing. Crowded in dirty and unheated ‘ciepluszki’ [freight wagons adapted for carrying people, note: W.Ch.] together with women and children, often sick and looking more like skeletons than living human beings, they presented an exceptionally painful sight. The widened, sunken eyes of the children, their transparent, almost waxen faces, and the painful contraction of their little mouths – all seemed to ask a tragic yet unspoken question: Why do we have to toil and suffer like this? Whose fault is it that we must starve to death? The trembling thin

[*Poland 1939-1945. Casualties and Victims of Repression under Nazi and Soviet Occupation*], Warsaw, Institute of National Remembrance, 2009, pp. 238-246; A. Głowacki, *Deportacje dzieci i młodzieży w głąb Związku Sowieckiego w latach 1940-1941* [*Deportations of Children and Youth into the USSR 1940-1941*], in J. Wróbel, J. Żelazko (edd.), *Polskie dzieci na tułacznych szlakach 1939-1950* [*Polish Children in Exile Pathways 1939-1950*], Warsaw, Institute of National Remembrance, Commission for the Prosecution of Crimes against the Polish Nation, 2008, pp. 27-39; H. Ordonówna, *Tułacze dzieci* [*Exiled Children*], Dziekanów Leśny, Wydawnictwo LTW, 2005, pp. 10-67.

little hands grabbed the pieces of bread given to them voraciously, and the word 'chlebuś' [a diminutive of 'bread' in Polish, note: W.Ch.], which the children uttered affectionately, sounded like the only desire still left in their little hearts. They had no other desires for a long time nor did they know any².

The situation of some of those who had been deported changed significantly after the signing of the agreement between the Polish Prime Minister, General Władysław Sikorski, and the Soviet Ambassador in London, Ivan Mayski, on 30 July 1941, and the resulting conclusion of a Polish-Soviet military agreement on 14 August of that year, which created the possibility of organising the Polish Army in the Union of Soviet Socialist Republics. General Władysław Anders became its commander³. As a result of the arrangements contained in those two legal acts, the Polish Army in the USSR was being formed at a rapid pace in the south of the Soviet Union, being recruited mainly from among men released from forced labour camps and other forced labour sites. A civilian population – consisting mainly of women, children and young people, as well as the elderly – gathered around the emerging military units. Under the protection of the army and the Embassy of the Republic of Poland in the USSR, schools for children and young people were set up, orphanages were established, and a makeshift free life took shape. With the evacuation of over 70,000 Polish soldiers, mainly across the Caspian Sea, nearly 40,000 civilians, including about 18,000 children and young people, also left for Persia (Iran). Among the refugees were teachers, academics, artists and writers⁴. In the months and years to follow, they found refuge in various countries of the Near and Middle East, as well as in Africa, India, Mexico and New Zealand⁵.

A separate place of emigration for Polish citizens, directly from their homeland, was Palestine. It was estimated that before the war about 200,000 of them had left for that country. There were 60,000 people of Jewish nationality registered there as Polish citizens, and only 30,000 of Polish nationality. It was

² Z. Bohusz-Szyszko, *Czerwony sfinks* [*The Red Sphinx*], London, Polska Fundacja Kulturalna, 1993, pp. 168-169.

³ J. Siedlecki, *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939-1986* [*The Experiences of Poles in the USSR 1939-1986*], third impression, London, Gryf Publications Ltd, 1990, pp. 74, 83-84.

⁴ J. Wróbel, *Uchodźcy polscy ze Związku Sowieckiego 1942-1950* [*Polish Refugees from the Soviet Union 1942-1950*], Łódź, Institute of National Remembrance, 2003, p. 42; W. Chmielewski, *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941-1948* [*Preparation of Educational Staff in Exile 1941-1948*], Series of Monographs on the History of Education, Warsaw, Institute of the History of Science of Louis and Alexander Birkenmajer, Polish Academy of Sciences, ASPRA-JR Publishing House, 2013, Vol. XLIII, pp. 25-29.

⁵ K. Kantak, *Dzieje uchodźstwa polskiego w Libanie 1943-1950* [*The History of Polish Exiles in Lebanon 1943-1950*], Beirut, Cedr i Orzeł [Cedar and Eagle], 1955, pp. 15-16; J. Wróbel, *Rozproszeni po świecie. Polskie dzieci w osiedlach na Bliskim i Środkowym Wschodzie, w Afryce, Indiach, Meksyku i Nowej Zelandii* [*Scattered Around the World: Polish Children in Near and Middle Eastern Settlements and in Africa, India, Mexico, and New Zealand*], in *Polskie dzieci na tulących szlakach 1939-1950* [*Polish Children in Exile Pathways 1939-1950*], edd. by J. Wróbel and J. Żelazko, Warsaw, Institute of National Remembrance, 2008, pp. 25-41.

estimated that in 1940 and a little later about 1,500 Poles had made their way to Palestine directly from Europe via Hungary and Romania. In January 1944, the wartime (refugee) emigration numbered about 5,700 people. Among them were academics, journalists and writers, who were active in creating organisational structures of a scientific nature. On the initiative of Professor Kazimierz Rouppert from the Jagiellonian University and under his management, a higher education institution called Higher Academic Courses operated in Tel Aviv in 1941-1944. From 1943 to 1945, the Office for Near and Middle East Studies existed in Jerusalem. It was headed by Stanisław Świaniewicz and carried out economic research for the Government of the Republic of Poland in exile in London. Within the structure of the Office, the Polish Humanistic Scientific Institute in Jerusalem was established towards the end of 1945. It was headed by Professor Cezaria Baudouin de Courtenay-Jędrzejewiczowa. Polish civil and military education developed very dynamically in Palestine⁶.

Towards the end of 1944, work began to prepare the placement of about 5,000 Polish refugees in Lebanon, as the decision had been made to evacuate them from Iran. To that point, the number of Poles living in that country before the war, including Syria, was about 30. They lived mostly in Beirut, though a few individuals lived in Damascus. They were mainly women who had married Arabs. Between 1940 and 1943, about 180 refugees arrived in Lebanon and Syria, including 100 men, 70 women and about 10 children. More than 140 newcomers from Poland settled in Beirut, while about 30 settled in Damascus and several in Aleppo. By the end of 1943, there were about 110 university students and alumni of the Beirut seminary among the Poles staying in Beirut. Over the two years to follow, their number increased. Almost all of them came from among those deported to the Soviet Union⁷.

As a result of the rapidly changing situation at the beginning of the war, several thousand Polish soldiers were deployed in Lebanon and Syria. On 2 April 1940, by the order of the Commander-in-Chief, a brigade was formed under the command of Stanisław Kopański (who was still a colonel at the time), which was later called the Independent Carpathian Rifle Brigade (from September of that year). Three weeks later, Polish officers and non-commissioned officers

⁶ *Sprawozdanie statystyczne Konsulatu Rzeczypospolitej Polskiej w Jerozolimie* [Statistical Report of the Consulate of the Republic of Poland in Jerusalem], first quarter of 1944, Polish Institute and Sikorski Museum, London (PISML), Archives Ref. No. A.11.E/705; J. Draus, *Nauka polska na emigracji w latach 1945-1990* [Polish Education in Exile 1945-1990], in *Historia nauki polskiej* [History of Polish Education], Vol. X 1944-1989. Part II *Instytucje* [Institutions], in L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka, Warsaw, Institute of the History of Science of Louis and Alexander Birkenmajer, Polish Academy of Sciences, 2015, pp. 544-546.

⁷ *Sprawozdanie statystyczne Konsulatu Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Bejrucie na dzień 2 stycznia 1944* [Statistical Report of the Consulate General of the Republic of Poland in Beirut as of 2 January 1944], PISML, Archives Ref. No. A.11.E/705; *American University of Beirut*, «Pion» [Uprightness], n. 4, 1946, pp. 13-15; *Université Saint Joseph*, «Pion» [Uprightness], n. 4, 1946, pp. 16-17.

appeared in Beirut. From November 1941 onwards, Polish programmes were broadcast on the Beirut radio station. In June 1943, General Władysław Sikorski stayed in and around the Lebanese capital⁸.

In order to efficiently receive and organise the stay of such a large group of refugees transported from Iran, an agency of the Polish Ministry of Labour and Welfare was opened in Beirut as early as at the end of 1944, headed by Eugeniusz Kocuper. The first group of refugees, numbering about 500 people, arrived in Lebanon in June 1945. Towards the end of 1945 and at the beginning of 1946, about 3,800 people arrived in five groups by sea and rail⁹. Children and young people, organised into schools, had been evacuated from Iran after the first half of the school year in December that year, as well as in January and February 1946. Efforts were made to establish general education schools and secondary schools in eight Lebanese cities and towns, namely Beirut, Ajaltoun, Baabdat, Bdadoun, Beit Chébab, Ghazir, Roumieh, and Zouk¹⁰. Among the newcomers were well-known scholars, artists, writers and representatives of various groups of the intelligentsia, all of whom had been brought together within the Association of Iranian Studies founded in Tehran on the initiative of Professor Wiktor Sukiennicki from the Stefan Batory University in Vilnius. The Association existed from 1942 to 1945. Its work was headed by Professor Stanisław Kościałkowski (from the same university), and – after his departure for Lebanon on 31 March 1945 – for a few months by Franciszek Machalski, who left Iran on 17 January 1946. The results of the Society's scientific achievements were published in monographs as well as in the respected «Iranian Studies» periodical¹¹.

It was decided that the research which had been conducted in Tehran would be continued in Lebanon. To that end, on the initiative of Stanisław Kościałkowski, the Polish Institute (later to be affiliated with the Polish Scientific Institute in New York as of January 1946) was established towards the end of 1945 on the basis of scientific achievements of the members of the Society for Iranian Studies who had come to Beirut. The scientific and research work of the

⁸ S. Kościałkowski, *Polacy a Liban i Syria w toku dziejowym* [*Poles versus Lebanon and Syria in the Course of History*], Beirut, 1949, pp. 148-151.

⁹ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa polskiego na terenie Libanu według stanu z dnia 20 XII 1946* [*Report on the State of Polish Education in Lebanon as of 20 December 1946*], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7; J. Pietrzak, *Polscy uchodźcy na Bliskim Wschodzie w latach drugiej wojny światowej. Ośrodki, instytucje, organizacje* [*Polish Refugees in the Middle East during the Second World War. Centres, Institutions, and Organisations*], Łódź, Łódź University Press, 2012, p. 174.

¹⁰ *Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa polskiego na terenie Libanu według stanu z dnia 20 XII 1946*, cit.

¹¹ F. Machalski, *Z ziemi perskiej do Polski. Wybór tekstów* [*From the Persian Land to Poland: Selected Papers*], comps. K. Paraskiewicz & K. Paraskiewicz, Kraków, Księgarnia Akademicka ["Academic Bookshop" Publishing House], 2016, pp. 72-73, 78-81; Machalski, *Wędrowki irańskie* [*Iranian Travels*], Warsaw, Wiedza Powszechna ["Common Knowledge" Publishing House], 1960, pp. 358-359.

newly established institution comprised two sections. The first one – Oriental studies – was headed by Stanisław Kościałkowski and Franciszek Machalski, PhD. Among other things, polonica created in Iran, India, Iraq, Lebanon and Africa were collected there. The section also carried out linguistic, historical and literary research, and analysed the relations between Poland and the countries of the East. The second section – the economic one – carried out research on economic issues pertaining to Poland and Lebanon. Its work was headed by Professor Wincenty Smolewicz. The titles of publications were recorded in the *Teki Bejruckie*¹² compiled by Stanisław Kościałkowski with the participation of Melania Gołaszewska and Roman Zdzieński. The activities of the Polish Institute were funded by the Embassy of the Republic of Poland in Lebanon, and then the Interim Treasury Committee for Polish Questions. In November 1946, the care of Polish refugees in Lebanon was assumed by the Consulate-General of the United Kingdom in Beirut, and the benefit payments were provided by the United Nations Relief and Rehabilitation Administration and later by the International Refugee Organisation. That period was associated with a gradual depletion of grants intended for academic work¹³.

1. *Establishment of the Polish College*

The activities of the Polish Institute expanded considerably in 1946, with the establishment of the Polish College and the Economics and Trade College within the structure of the institute. Both institutions were affiliated with the respective departments of the American University of Beirut. The Polish College reflected the efforts of the Polish community to provide Poles in exile (and in the future – also in a Poland free of Soviet influence) with well-educated teachers. In spite of that ambitious goal for the College, to this day there has been no comprehensive study of its activities, according to the current state of research on the Polish refugee community during the Second World War. The only work devoted entirely to that institution was an article by its director, Stanisław Kościałkowski, which was published 65 years ago in London¹⁴. About two pages on the work of the College are contained in a monograph by Professor Jan Draus, where he presented the activities of Polish education and science in

¹² *Teka Bejrucka Zeszyt B. Materiały Bibliograficzne* [The Beirut File, Volume B: Bibliographical Material], Beirut, Instytut Polski [Polish Institute], 1949; Kantak, *Dzieje uchodźstwa polskiego w Libanie 1943-1950*, cit., p. 163.

¹³ Kantak, *Dzieje uchodźstwa polskiego w Libanie 1943-1950*, cit., pp. 63, 163.

¹⁴ *Ibid.*, p. 164; S. Kościałkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, «Nauka polska na obczyźnie» [The Polish College at the Polish Institute in Beirut (1946-1948)], «Polish Education Abroad», vol. 1, 1955, pp. 70-74.

the Near and Middle East in the 1940s¹⁵. Moreover, some sketchy references to the issue in question can be found in a few scientific monographs, popular science monographs, memoirs, and articles in the Polish press of the time, which dealt with the question of Polish refugees in Lebanon and Palestine¹⁶.

The Polish College, an integral part of the Polish Institute in Beirut, was established on the initiative of Count Michał Tyszkiewicz – Secretary of the Consulate-General of the Republic of Poland in Beirut. At that time, he took care of a relatively large group of Polish youth studying at Beirut universities: the American University, the French Catholic Saint Joseph University, the Lebanese (French) Academy of Fine Arts and the School of French Literature. However, none of those universities offered Polish language and literature studies. It was thought, therefore, that some of the students would additionally enrol in lectures at the newly established College. For that reason, it was decided that classes would be held in the afternoons – after three p.m. It is worth mentioning that the first proposal to establish such a College had been put forward as early as in 1944 by Fr Kamil Kantak, PhD, a man of great merit for Polish life in Lebanon and for the training of Polish priests at a seminary that operated in close connection with the Catholic University. His project fell through at the time because of a lack of suitably qualified teaching staff. This time, however, an opportunity for the concept to be implemented arose¹⁷.

The Department of (School) Education of the Consulate-General of the Republic of Poland in Beirut published an announcement notifying all interested parties that a two-year Polish College was to open at the Polish Institute in Beirut for the 1946/47 academic year. The aim of the College was to train teachers of the Polish language for secondary schools and to provide students with some foundations for their academic work in the fields of Polish language, literature and history. In that way, the curriculum of the College was to be broadened to include historical issues¹⁸.

The legal bases for launching the College were the decision of the Consulate-General of the Republic of Poland in Lebanon (representing the Government

¹⁵ J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939-1950* [*Polish Education and Science in the Near and Middle East 1939-1950*], Lublin, Scientific Society of the Catholic University of Lublin, 1993, pp. 270-271.

¹⁶ I. Juchniewicz-Godyń, *Studium polonistyczne* [*The Polish College*], in *Pod cedrami Libanu. Wspomnienia polskich studentów z Bejrutu 1942-1952* [*Under the Cedars of Lebanon: Memories of Polish Students from Beirut 1942-1952*], London, Ex-Polish Students in Beirut, 1994, pp. 127-129; X. Glinka, *Polacy w Libanie* [*Poles in Lebanon*], «Biały Orzeł» [*«White Eagle»*], n. 26, 1948, p. 4; W. Charkiewicz, *Instytut Polski w Bejrucie*, «Wiadomości» [*The Polish Institute in Beirut, «News»*], n. 40, 1948, p. 3.

¹⁷ Kościolkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, cit., p. 70.

¹⁸ *Ogłoszenie* [Announcement], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7; *Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie* [Report on the Activities of the Polish College at the Polish Institute in Beirut], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

of the Republic of Poland in exile in London) and the decree of the President of the Lebanese Republic of 28 October 1947 legalising the Polish Institute in Beirut¹⁹.

The composition of lecturers for the first year of the studies was completed. They included: Professor Stanisław Kościółkowski, PhD – Faculty of Humanities of the Stefan Batory University in Vilnius; Franciszek Machalski, PhD – affiliated with the Oriental Studies Institute of the Jan Kazimierz University in Lviv (PhD in the field of Arab and Persian language and literature studies), and a teacher at secondary schools in Tlumach and Ternopil; Augustyn Steffen-Wojciechowski, PhD – former Senior Assistant Lecturer at the Jagiellonian University; Elżbieta Strzembosz, MA; and Wiktor Szyryński, MD – former Senior Assistant Lecturer at the Department of Neurology and Psychology of the Stefan Batory University in Vilnius. The English language course was entrusted to an employee of the American University²⁰.

2. *The proposed curriculum and regulations of the studies*

The Department of Education of the Consulate-General of the Republic of Poland in Lebanon also indicated that the following subjects would be mandatory during the first year of studies, cf. table 1.

Table 1. Subjects projected for the first year of studies at the Polish College in the academic year 1946/47 (number of hours per week)

Degree, academic title, name and surname of the lecturer	Name of subject	Number of hours
Professor Stanisław Kościółkowski	Selected issues from the history of Poland (the modern period)	1
	Polish historiography	1
	Historical proseminar	1
Franciszek Machalski, PhD	Literature of Young Poland	1
	Proseminar classes in literature	2

¹⁹ Kantak, *Dzieje uchodźstwa polskiego w Libanie 1943-1950*, cit., p. 163.

²⁰ Kościółkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, cit., pp. 71-72; Machalski, *Z ziemi perskiej do Polski. Wybór tekstów*, cit., pp. 17-19.

Augustyn Steffen-Wojciechowski, PhD	Descriptive grammar of the Polish language	1
	Historical grammar of the Polish language	1
	Proseminar of the Polish language with special attention paid to Polish-Arabic contacts	2
Elżbieta Strzembosz, MA	Reading of selected masterpieces of Polish literature with special attention paid to the curriculum and teaching method applied at secondary schools	2
Wiktor Szyryński, MD	Psychology	?
Lecturer at the American University	English language and literature	6

Source: Ogłoszenie [Announcement], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7; Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie [Report on the Activities of the Polish College at the Polish Institute in Beirut], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

A draft of regulations was also drawn up, which in fact became the statute of the College. It formulated the aims, tasks and general curricular assumptions of the studies. The auditing students were informed that, in case some of them left Lebanon before the end of their studies, the second year would be continued. It was emphasised that the curricular assumptions of the College had been designed in such a way as to meet the requirements of the first two years of studies at the faculties of humanities of Polish universities, thus creating the possibility of continuing their studies at universities in Poland. Moreover, it was decided to pay particular attention to the study of spoken and written English. A course in another modern language, such as French, was also planned. For the second year of studies, three specialisations were planned: a linguistic and grammatical specialisation, a historical and literary specialisation, and the cultural, political and structural history of Poland. Further detailed elaboration of the curricular assumptions for the second year was postponed until a later period. That decision resulted from the anticipated relocation of the College to a new place of residence of the refugees, who were based in Lebanon at that time.

The regulations stipulated that the lecturers at the College were to be specialists in a given field of knowledge, with academic degrees, and connected in principle with the Polish system of science and higher education. Only lecturers of foreign languages were allowed to have different scientific and teaching qualifications. The lecturers chose from among themselves a director and a secretary of the College for a period of one year. Their task was to manage and deal with all the affairs of the College. The secretary was obliged to collect and keep the records of the institution. Matters of a curricular, general and financial nature were considered in consultation with the Department of Education at conferences of lecturers, convened at least once a trimester by the director of the College.

Any Polish citizen who was in possession of a Polish school-leaving examination certificate could become a student. If someone was unable to produce the required diploma due to the war conditions, they were required to state the fact of possessing it in a manner that would be deemed credible by the director of the College. The students had the same social rights as Polish students of the French and American universities in Beirut (e.g. the possibility of using dormitories and canteens, taking advantage of discounts on tram tickets, etc.). Candidates for the College with secondary-level education who were unable to prove that fact in a sufficient manner by means of a replacement certificate could be admitted to the studies as extraordinary auditing students. The regulations set out the rights and duties of the extraordinary auditing students in detail.

All students were obliged to attend lectures and classes regularly, which was then recorded in their student record books, as well as to take examinations and obtain passing grades at appointed dates. Individual lectures could also be attended by Polish students from other higher education institutions in Beirut²¹.

3. *First-year studies*

Regular classes began on 20 October 1946. The total number of recruited auditing students was 24, of whom 22 were ordinary and two were extraordinary students. There were only two men among them. The official inauguration of the Polish College and its first academic year took place on 23 October at the institution's permanent seat in the College Hall of the American University of Beirut. The ceremony was attended by Zygmunt Zawadowski, PhD – Member of Parliament of the Republic of Poland in Lebanon – as well as by numerous other invited guests, but first of all by the students and lecturers. The welcome speech in Polish and English was delivered by Michał Tyszkiewicz. The inaugural lecture titled History, historiography and historicism was delivered by Professor Stanisław Kościółkowski²².

Meanwhile, the group of lecturers modified the curriculum and the study plan – compared to the previously announced proposals – in terms of both the subjects taught and the number of hours allocated to each of them. That version, which had been put into effect and implemented, was as follows:

²¹ *Projekt. Regulamin Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie* [Project: Regulations of the Polish College at the Polish Institute in Beirut], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

²² *Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie*, cit.; Kościółkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, cit., p. 73.

Table 2. Subjects completed during the first year at the Polish College in the 1946/47 academic year (number of hours per week)

Degree, academic title, name and surname of the lecturer	Name of subject	Number of hours
Professor Stanisław Kościółkowski	Selected issues in the modern history of Poland (16 th to 18 th centuries)	2
	An outline of Polish historiography from the Middle Ages to modern times	1
	Historical proseminar	2
Franciszek Machalski, PhD	History of Polish literature – the literature of Young Poland	2
	Proseminar in Polish history and literature	2
Augustyn Steffen-Wojciechowski, PhD	Polish descriptive phonetics	2
	An outline of grammar of the Old Church Slavonic language	1
	Grammar exercises	1
Elżbieta Strzembosz, MA	Analyses of selected works of (early) Polish literature	2
	Descriptive grammar of the Polish language	1
Wiktor Szyryński, MD	General and educational psychology (2 nd and 3 rd trimester)	2
Norris	Foreign language course: advanced English course (including the knowledge of English literature)	3
Soltan Trenhant	Foreign language course: intermediate English course (for the younger group)	3

Source: Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie [Report on the Activities of the Polish College at the Polish Institute in Beirut], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7²³.

The studies were run smoothly and in an orderly manner. The academic year was divided into three trimesters. After each trimester, the students were subject to compulsory tests covering the material from all lectures and classes. The students who had passed them received certificates issued by the lecturers on special forms. Apart from that, the students were obliged to deliver lectures on exercises in teaching methodology as well as to submit papers on Polish grammar, literature and other subjects. The topics prepared by the students in the field of Polish literature included the following: «School learning versus

²³ Cf. Kościółkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, cit., pp. 71-72.

youth in *Szyfowe prace*», «Elements of urban life in *Lalka* by Prus», «The world of labour in selected positivist novels», «Why is *Pan Tadeusz* an ‘edifying’ poem?», or «The sun in *Pan Tadeusz*»²⁴.

In the field of general and educational psychology, each auditing student received a separate issue to work on. Many of those were of a practical nature, such as: «Discuss the most important probable causes of a child’s reluctant attitude towards school. Provide ways of changing that attitude»; «Analyse the opportunities of critical importance and methods for developing intelligence in children and adults»; «Discuss the sources and mechanisms of development of personality traits»; «Present the differences between maturation, learning and training»; or «Demonstrate a child’s primary emotional reactions and the development of their feelings as the child grows up»²⁵.

At the end of the first year, the students took examinations before a board (composed of two lecturers per each subject) in descriptive grammar of the Polish language, grammar of the Old Church Slavonic language, and general psychology. The results of the examinations were satisfactory and showed that the auditing students had adopted the right approach to their studies. That fact undoubtedly had a positive impact on the standard of the studies²⁶.

4. *A new concept of studies*

Towards the end of the 1946/47 academic year, work was undertaken to open another first year of studies if the number of candidates was not less than 10. Future auditing students were to come from among graduates of several Polish secondary schools in the Middle East, mainly in Lebanon and Palestine. The issue of recruitment for the first year of studies was analysed at a meeting of the Higher Studies Committee of the Polish Educational Council in Lebanon on 13 May 1947, and particular attention was paid to maintaining curricular efficiency and fluency in English and French, which would also enable the students to continue their studies at non-Polish universities²⁷. Based on the teaching experience acquired, the ending year, and the composition of the lecturing staff, a new concept of the studies’ curriculum was developed, cf. table 3.

²⁴ *Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie*, cit.

²⁵ *Polskie Studium Polonistyczne. Psychologia. Tematy opracowań proseminaryjnych* [*The Polish College, Psychology: Topics of Proseminar Papers*], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

²⁶ *Protokół IV-ej konferencji wykładowców Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie dnia 10 maja 1947* [*Minutes of the 4th Conference of Lecturers of the Polish College at the Polish Institute in Beirut held on 10 May 1947*], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

²⁷ *Protokół II posiedzenia Komisji Studiów Wyższych Polskiej Rady Oświatowej w Libanie z dnia 13 maja 1947* [*Minutes of the 2nd Meeting of the Commission for Higher Studies of the Polish Educational Council in Lebanon of 13 May 1947*], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

Table 3. Subjects projected for the first and second year of studies at the Polish College in the 1947/48 and 1948/49 academic years (number of hours per week)

Group of subjects	Name of subject	Number of hours	
		1 st year	2 nd year
Grammatical and linguistic	Descriptive grammar of the Polish language	1	-
	Grammar of the Old Church Slavonic language	1	-
	Historical grammar of the Polish language	-	2
	Grammar exercises	1	-
Literary	Polish literature	4	4
	Classes in Polish literature	2	2
	A review of the main currents in and representatives of general literature	3	3
Historical	Cultural, political and structural history of Poland	2	2
	Classes in the history of Poland	2	-
Philosophical and psychological; and educational and teaching	General psychology	2	-
	Educational and social psychology	-	2
	Classes in psychology	1	-
	Didactics (of the Polish language and literature)	-	-
Foreign languages	English	4	3
	French	-	3

Source: Protokół IV-ej konferencji wykładowców Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie dnia 10 maja 1947 [Minutes of the 4th Conference of Lecturers at the Polish College at the Polish Institute in Beirut held on 10 May 1947], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

According to that curricular concept, classes at the College were to be conducted by the existing academic teachers as well as by lecturers brought there from other Polish communities, especially from Palestine. The intention was – if necessary to employ Professor Cezaria Baudouin de Courtenay-Jędrzejewiczowa, Professor Tadeusz Walek-Czarnecki, Emilia Zdziarska, PhD (Headmistress of the Polish Pedagogical Secondary School in Nazareth), and

Janina Piłatowa, PhD. All those people were specialists in their respective fields of knowledge and had experience in working with students. For objective reasons, however, the ambitious plans could not be implemented. In mid-1947, a large-scale evacuation of Polish refugees from the Middle East to the United Kingdom, Poland, the United States, Canada, Australia and South America began. That fact significantly influenced the lack of a sufficient number of candidates to begin the studies in the 1947/48 academic year²⁸.

5. *Second year and graduation*

In such a situation, only the second year of studies was continued with great commitment, but even then some considerable difficulties and ensuing changes occurred. At the beginning of the 1947/48 academic year, Franciszek Machalski left Beirut and returned to Poland to work first in a secondary school in Bytom and then at the Jagiellonian University. At the same time, Wiktor Szyryński had left Lebanon for Canada and soon took up a job at a university there. In their place, Fr Kamil Kantak, PhD – former Reader at the University of Prague and Regent at the Polish Seminary in Beirut from 1943 to 1946 – was invited to lecture at the College²⁹. A French language course was introduced, with Halina Łukaszewicz, MA, employed as a lecturer. Professor Addington from the American University of Beirut was entrusted with the teaching of English. Due to the constant departures of Poles from Lebanon, the composition of students at the Polish College was changing all the time. By December 1947, the number of women studying there had decreased to 16, and two months later there were only 14 (two auditing students went on to study pharmacy and one to study nursing at Beirut universities, and one new auditing student arrived)³⁰. As a result of staffing changes among the lecturers, the studies' curriculum and the timetable of lectures and classes underwent some changes as well. More detailed information is provided in table 4.

²⁸ *Protokół IV-ej konferencji wykładowców Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie dnia 10 maja 1947*, cit.

²⁹ Kantak, *Seminarium Biskupa Polowego w Bejrucie*, «Duszpasterz Polski Zagranicą» [*Field Bishop's Seminary in Beirut*, «Polish Priest Abroad»], vol. 16, n. 3, 1953, pp. 272-277.

³⁰ *Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie*, cit.

Table 4. Subjects completed during the second year at the Polish College in the 1947/48 academic year (number of hours per week)

Degree, academic title, name and surname of the lecturer	Name of subject	Number of hours
Professor Stanisław Kościółkowski	Selected issues from the history of Poland (history of the Middle Ages)	2
	Selected issues from the history of Poland (post-partition history)	1
Fr Kamil Kantak, PhD	Selected problems of general history and the history of culture (with special attention paid to the development of literature)	3
Augustyn Steffen-Wojciechowski, PhD	Historical grammar of the Polish language (including exercises)	3
Elżbieta Strzembosz, MA	Analyses of selected works of Polish literature	3
	Inspecting and discussing Polish language lessons given to higher grades of the Polish primary school and junior high school in Beirut.	-
	Teaching practice: demonstration lessons conducted by women studying at the College	-
Halina Łukaszewicz, MA	French language course	2
Professor Addington	English language course	3

Source: Sprawozdanie z działalności Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie [Report on the Activities of the Polish College at the Polish Institute in Beirut], PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

Throughout the studies, care was taken to ensure their high standard, discipline and fully Polish character. The students were provided with student record books where the lectures they had attended were recorded. It was decided not to refuse to sign certificates of attendance for students who attended the lectures regularly. In cases of doubt, signatures were provided after a given student passed a test³¹. The studies ended with written and oral diploma examinations in Polish language, Polish history and Polish literature. In addition, the students were required to show evidence of having passed the tests on the outline of

³¹ *Protokół IV-ej konferencji wykładowców Studium Polonistycznego przy Instytucie Polskim w Bejrucie dnia 10 maja 1947, cit.*

the history of civilisation and of possessing the knowledge gained during the English and French language courses³².

In order to take their examination in Polish language, a student should know the historical development of the Polish language, crowned with the emergence and improvement of the literary language. They should also have the ability to distinguish between the styles of poetry, artistic prose and scientific prose, and know the characteristics of common parlance.

As far as the history of Poland is concerned, the students were required to know the scope of knowledge that was taught during the second year of the studies, i.e. the medieval and post-partition history of Poland (the latter covering a period from the end of the century to the beginning of the 20th century). Attention was paid to issues that had a particular impact on Polish culture and literature, such as the difference between the cultures of Byzantium and Rome, the genesis of Polish Messianism in the 19th century, or the Warsaw positivism.

In the field of literature, the students were required to know the history of literature taught during the academic year 1947/48 and the related works, especially the masterpieces of Polish literature. They were also required to be able to demonstrate the importance of Polish folk literature and diary literature and characterise them. In relation to the place of activity of the Polish College, knowledge of the issue of Orientalism in Polish literature was also required. Moreover, the students were expected to know the educational and teaching principles of the Commission of National Education, as well as to possess the knowledge of the motifs of the countryside and rural people in Polish literature, as well as the process of development of the Polish novel as a genre³³.

In the second half of the 1947/48 academic year, further objective difficulties emerged, resulting from the departures of Polish refugees to new (this time individual) and usually permanent places of settlement. That fact made itself felt very strongly, especially in the second half of the academic year. Out of 14 women studying at the College, another eight left Lebanon in March 1948, including – according to Stanisław Kościółkowski – several of the best students. They included Zofia Adamczykówna, Bożena Cieszyńska, Janina Jasionowiczówna, Hanna Witkowska and Maria Zarębianka³⁴.

³² *Regulamin egzaminów końcowych (dyplomowych) na Studium Polonistycznym przy Instytucie Polskim w Bejrucie. Rok akademicki 1947-48 [Regulations for Final (Diploma) Examinations at the Polish College at the Polish Institute in Beirut. The Academic Year 1947-48]*, PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

³³ *Wskazania programowe do egzaminów końcowych (dyplomowych) na Studium Polonistycznym przy Instytucie Polskim w Bejrucie [Curricular Guidelines for the Final (Diploma) Examinations at the Polish College at the Polish Institute in Beirut]*, PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

³⁴ Letter from S. Kościółkowski of 3 March 1948 to W. Folkierski, PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

As a result, only six women received diplomas after passing their exams at the College, and they were soon to settle in several other countries: Anna Brylina (Canada), Anastazja Juskowiczowa (USA), Małgorzata Łapińska (Canada), Halina Myszak (Canada), Felicja Ożarowska (USA) and Halina Tęcza (the United Kingdom). The activity of the College officially ended on 10 June 1948. The ceremony was attended by a large number of representatives of the Polish community in Lebanon and, above all, by the women who graduated from the College, and their parents. The Secretary of the Consulate-General of the Republic of Poland in Beirut Michał Tyszkiewicz, Stanisław Kościółkowski, and MP Zygmunt Rozwadowski addressed the audience. One of the graduates and another student's mother also expressed their thanks to the institution's authorities for the opportunity to graduate from the College. Although the ceremony was of a solemn nature, it could be felt nevertheless that, with the end of that academic year, the activity of an institution promoting the Polish language and culture to the highest standard was also coming to an end³⁵. Apart from that, the Polish refugee community in Lebanon also started to shrink visibly.

Summary

All things considered, it must be said that the Polish College, despite the difficult conditions in which it existed, managed to develop its activity to a high educational standard over a short period of time. Every effort had been made to ensure that the auditing students were prepared to continue their studies in the years to come. The general curriculum as well as the scope of lectures, classes, tests and examinations all formed a closed whole – in an attempt to replace the first two years of Polish studies at the faculties of humanities of Polish universities. At the same time, those studies prepared Polish language teachers for work in Polish secondary schools. In that way, the College was intended to actively assist the students in raising their professional qualifications as Polish language teachers in refugee schools in Lebanon and beyond. A lot of organisational, financial and, above all, teaching effort was put into creating at least a small college to educate refugee youth in the scope of Polish language and literature at a higher-than-secondary level. The concept of education adopted by the initiators of the Polish College stood a considerable chance of being implemented and could have brought the desired results, provided that the situation of Polish refugees in Lebanon had been stable. That was because involvement on the part of the students and the academic teachers was high and

³⁵ Kościółkowski, *Studium Polonistyczne przy Instytucie Polskim w Bejrucie (1946-1948)*, cit., p. 73.

yielded positive results. Apart from the gradual dissolution of the Polish refugee community in Lebanon, there was another objective, albeit not too favourable, circumstance for the activity of the Polish College – one created by the demand for highly qualified specialists for the economies of Europe and the world recovering from the destruction of war: the urgent need to educate engineering and technical staff, and to a much lesser extent the need to educate humanistic staff. That principle applied especially to Poles residing in the United Kingdom and its dominions.

The President of the Republic of Poland, Władysław Raczkiewicz, and the Head of the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment, Professor Władysław Folkierski, expressed their interest in the achievements of Stanisław Kościółkowski and the Polish College³⁶. The Minister even issued a relevant recommendation that graduation from the College should be taken into account in the human capital policy in exile. In an official letter to the Polish missions and institutions in exile, he wrote: «Acknowledging the importance and usefulness of the work and activities of the Polish College at the Polish Institute in Beirut, I recommend to the Polish authorities and institutions that the studies completed at the Polish College in Beirut – depending on their result – should be taken into kind consideration in the general assessment of qualifications of a person who has completed them»³⁷.

Finally, it is also worth mentioning that on 25 November 1947 a four-month-long Advanced Course in Polish Studies was organised at the Polish Institute and the Polish College on the initiative of the Association of Polish Teachers in Lebanon and Elżbieta Strzembosz. The aim of the course was to improve the qualifications of 10 women working as teachers in Polish schools in Beirut as well as in other places in Lebanon.

The significance of the Polish College in Beirut lay in its attainment of an ambitious goal of educating the young generation of Poles abroad as ardent patriots – faithful to their homeland and ready to propagate the Polish language and culture. The memory of the Polish College has been preserved in the hearts and minds of its auditing students. Their memories, written decades later, bear witness to that³⁸.

³⁶ Letter from W. Folkierski of 12 July 1947 to S. Kościółkowski, PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

³⁷ Letter from W. Folkierski of 9 July 1948, PISML, Archives Ref. No. A.19.VI/7.

³⁸ Juchniewicz-Godyń, *Studium polonistyczne*, in *Pod cedrami Libanu*, cit., pp. 127-129.

L'editrice La Scuola e l'educazione infantile ai primi del Novecento. Dalla rubrica per gli asili di «Scuola italiana moderna» alla nascita di «Pro Infantia» nel 1913

Renata Bressanelli
Department of Education
Catholic University of Sacre Heart of
Milan (Italy)
renata.bressanelli1@unicatt.it

The publisher La Scuola and infant education in the early twentieth century. From the column for kindergartens of the «Scuola Italiana Moderna» to the birth of «Pro Infantia» in 1913

ABSTRACT: This paper explores the role played by the publisher La Scuola, over the first decade of its history (1904-1913), in the field of early childhood education. The first section offers an analysis of the cultural and educational backdrop against which prominent exponents of the contemporary Catholic movement decided, in 1893, to set up a journal for elementary school teachers, «Scuola Italiana Moderna», and, in 1904, to found the publishing house La Scuola. The second section scrutinises the contents of the journal. This line of research indicates that the Brescia-based editorial group was influenced by the newfound interest in early childhood that characterized the turn of the twentieth century. Indeed, beginning in the 1904-1905 school year, «Scuola Italiana Moderna» began to feature a column on the topic of kindergarten education. Such a move reflected the launching, at the beginning of the Giolittian era, of the secular association Unione per le educatrici d'infanzia (Unei) [National Union of Women Infant-School Teachers], and its mouthpiece «La Voce delle maestre d'asilo» [The Voice of Infant-School Teachers], first published in 1904. After illustrating the subject matter of this column over the period spanning 1904 and 1913, the paper proceeds to examine La Scuola's decision in autumn 1913 to launch a dedicated journal for women infant school teachers, «Pro Infantia». The research presented here sheds light on a feature of «Scuola Italiana Moderna» that had not been the focus of any of the numerous existing studies on the journal: namely, the fact that a full ten years prior to the founding of «Pro Infantia», La Scuola had already felt urgently called to participate in the contemporary political and educational debates surrounding the issue of early childhood education.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Childhood education; Schools and education journals; Italy; XX Century.

1. «Scuola italiana moderna» e la fondazione dell'editrice La Scuola

L'idea di dare vita a un periodico per i maestri elementari, che si facesse da portavoce delle battaglie e delle iniziative promosse dal movimento cattolico in ambito scolastico, prese forma sul finire degli anni Ottanta del XIX secolo quando, dopo la salita al potere della Sinistra storica, i processi di laicizzazione e modernizzazione della scuola italiana, già avviati dalla Destra storica, subirono una rapida accelerazione¹. A fronte di questi scenari e dei dibattiti politico-scolastici che ne scaturirono, i cattolici maturarono la convinzione che non ci si potesse più limitare a rivendicare maggiori garanzie per i propri istituti, ma che occorresse impegnarsi per essere presenti nel sistema scolastico pubblico, accanto agli insegnanti. Di questi nuovi obiettivi si fece interprete l'organismo che esprimeva le posizioni dell'intransigentismo cattolico, ovvero l'Opera dei Congressi e, nello specifico, la Terza Sezione dedicata ai problemi dell'educazione e dell'istruzione². Grazie soprattutto a Giuseppe Tovini che la presiedeva dal 1889³, quella Sezione promosse una serie di iniziative destinate a modificare l'atteggiamento meramente polemico nei confronti dello Stato liberale assunto sino a quel momento dal movimento cattolico. Nel 1890, in occasione del Congresso di Lodi, Tovini presentò il progetto di una «Pia Opera per la conservazione della fede nelle scuole d'Italia», istituzione che intendeva sensibilizzare i cattolici circa i principi professati dalla Chiesa in materia

¹ Sulla politica scolastica della Sinistra storica si veda, tra gli altri, E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 113 ss.

² In merito alle posizioni assunte, in tema di educazione e scuola, dall'Opera dei Congressi si rinvia a L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126; R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 223-288.

³ Su Giuseppe Tovini e sul suo impegno in ambito scolastico e tra le file del movimento cattolico intransigente si segnalano, tra gli altri: A. Cistellini, *Giuseppe Tovini*, con prefazione di G.B. Montini, Brescia, La Scuola, 1954; F. Fonzi, *Giuseppe Tovini e i cattolici del suo tempo*, «Rivista di storia della Chiesa in Italia», vol. IX, 1955, pp. 233-248; *Congregatio de causis sanctorum, Brixien. Canonizationis Servi Dei Iosephi Tovini viri Laici (1841-1897). Positio super virtutibus*, 2 voll., Roma, Tip. Guerra, 1993, in particolare Vol. II/1 e le voci bio-bibliografiche in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 2019, Vol. 96, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-tovini_%Dizionario-Biografico%](https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-tovini_%Dizionario-Biografico%>)> (ultimo accesso: 10.01.2022) e in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, [d'ora in poi DBE], *ad vocem*.

educativa⁴. Il compito di farne conoscere le attività venne affidato al periodico «Fede e scuola», fondato nel 1892 a Brescia⁵.

In questo contesto di riferimento, Tovini avanzò altresì l'idea di dare vita a un foglio di tipo didattico e pedagogico da affiancare a «Fede e scuola» che, sul modello di altri già esistenti, si facesse da portavoce delle battaglie e delle iniziative promosse dal movimento cattolico in ambito scolastico⁶. Il 12 aprile 1893, a Milano, veniva mandato alle stampe, per i tipi di Antonio Vallardi, il primo fascicolo di «La Scuola italiana moderna», il cui titolo, a partire dal fascicolo del 15 maggio 1894, divenne «Scuola italiana moderna»⁷. La direzione era affidata a don Pietro Maurelli. Gli studi che hanno ricostruito le origini di tale rivista hanno evidenziato che, come voleva Tovini, essa si presentava con un titolo che non aveva una connotazione confessionale poiché intendeva raggiungere tutti gli insegnanti elementari, in specie quelli delle scuole pubbliche, senza creare loro difficoltà, suscitando diffidenze fra la dirigenza⁸.

Gli esordi del periodico furono assai stentati. Esso non riscosse il successo sperato e così, per ovviare ai problemi finanziari che ne stavano minando la sopravvivenza, nel 1894, venne trasferito a Brescia e la sua direzione fu affidata

⁴ Questa istituzione si prefiggeva di raggiungere quell'obiettivo mediante la raccolta di fondi per aprire istituti privati, la concessione di aiuti economici ai giovani che intendevano dedicarsi all'insegnamento e l'avvio di iniziative di sostegno per la formazione religiosa dei ragazzi che frequentavano le scuole pubbliche. Approvata in quella sede e ottenuta l'autorizzazione pontificia, essa vedeva la luce nei mesi successivi, cfr. L. Pazzaglia, *Il problema scolastico dell'VIII Congresso di Lodi*, in *Il movimento cattolico italiano nell'ultimo decennio dell'Ottocento: Il Congresso di Lodi 1890*, Lodi, Centro di Cultura Paolo VI, 1981, pp. 91-118.

⁵ Sulle origini e sulla storia di «Fede e scuola», divenuto dal 1898 organo ufficiale della Terza Sezione dell'Opera dei Congressi e, più in generale, sul ruolo svolto da questo periodico, edito fino al 1904, si rinvia a Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 242 ss.; Id., *Fede e scuola*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 305-306.

⁶ Sulla diffusione della stampa periodica magistrale fra seconda metà dell'Ottocento e primi del Novecento oltre all'opera curata da Giorgio Chiosso appena richiamata, si vedano i saggi raccolti in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit.

⁷ In merito a «Scuola italiana moderna», periodico tuttora edito dalla società bresciana, si vedano *Sessant'anni d'azione e di battaglie per la scuola. Opera Tovini (1890-1950)*, «Supplemento pedagogico», n. 4, 1949-1950, pp. 3-63; Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 223-288, in partic. pp. 246 ss.; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997; G. Chiosso, *Scuola italiana moderna*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 622-627; R. Bressanelli, C. Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 211-241, in specie pp. 211-229.

⁸ Cfr. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., p. 246. Se si scorrono numeri di «La Scuola italiana moderna» editi tra il 1893 e gli inizi del 1894, si fatica a coglierne la connotazione cattolica, non nascosta, ma non così immediatamente percepibile, cfr. Bressanelli, Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, cit., pp. 215-216.

a Giuseppe Losio⁹. Di lì a pochi mesi, nel gennaio del 1895, a Losio subentrò Caterina Restelli¹⁰. A differenza del breve periodo milanese, la lunga fase bresciana di questo periodico prendeva avvio con una più chiara indicazione della propria collocazione ideale. Nell'articolo programmatico apparso sul primo fascicolo del nuovo corso, infatti, si precisava che sarebbe stata cura prioritaria della direzione «uniformarsi inappuntabilmente alle norme dei programmi scolastici, conservando in pari tempo, e considerando come base fondamentale di ogni vera educazione il principio religioso»¹¹. La rivista rafforzava inoltre la dimensione pedagogico-didattica e si componeva di tre sezioni: la «Parte pedagogica», la «Parte didattica» e la «Cronaca»¹².

Nonostante gli sforzi compiuti, l'alba del ventesimo secolo vedeva «Scuola italiana moderna» confrontarsi con un'altra grave crisi, segnata da un'interruzione delle pubblicazioni di circa un anno, ovvero dal settembre del 1903 al 12 ottobre 1904¹³. Questa volta le difficoltà non furono solo di natura economica, ma erano altresì da porre in relazione alle vicende dell'Opera dei Congressi. Questa istituzione che, come si è detto, dalla fine dell'Ottocento, aveva reso i cattolici protagonisti di molte battaglie nel settore educativo e scolastico e aveva appoggiato la nascita del periodico magistrale, nel luglio del 1904, venne infatti sciolta da papa Pio X. In seguito al venire meno della Terza Sezione, nell'agosto di quell'anno, interruppe le sue pubblicazioni pure «Fede e scuola».

Anche alla luce del nuovo assetto dato al movimento cattolico¹⁴, già nella primavera di quell'anno, alcuni degli uomini più in vista del cattolicesimo bresciano riprendevano un progetto abbozzato, anni prima, da Giuseppe Tovini. Per garantire continuità di vita a «Scuola italiana moderna», sempre più vicina al tracollo economico, e per proseguire, anche attraverso il periodico, a dare voce alle istanze dei cattolici in tema di educazione e di scuola, essi fondarono una casa editrice¹⁵. Come indicato nello statuto, la società anonima

⁹ Losio era una figura molto nota e apprezzata in ambito magistrale, in quanto, a sua volta, insegnante, nonché animatore dell'associazionismo professionale dei maestri bresciani e autore di numerosi libri di testo e manuali didattici. Per un suo profilo bio-bibliografico si rimanda a DBE, *ad vocem*.

¹⁰ Sulla figura e l'opera della maestra Restelli, cfr. *Congregatio de causis sanctorum, Brixien. Canonizationis Servi Dei Iosephi Tovini viri Laici (1841-1897). Positio super virtutibus*, cit., Vol. II/2, pp. 1209-1212.

¹¹ *Ai nostri lettori*, «Scuola italiana moderna» [d'ora in poi SIM], vol. II, n. 1, 15 maggio 1894, pp. 1-2 (citazione a p. 2).

¹² Quella didattica, a conferma della più evidente connotazione confessionale, si apriva con la lezione di religione, curata da Elisabetta Girelli. Su questa figura, cfr. DBE, *ad vocem*. Negli anni seguenti le tre sezioni del periodico cambiarono denominazione. Nelle note di questo saggio, tale partizione viene così sintetizzata: (Testo), (Didattica) e (Copertina).

¹³ Cfr. Chiosso, *Scuola Italiana Moderna*, cit., pp. 622-623.

¹⁴ Cfr. C. Ghizzoni, *Cattolici, educazione e scuola nei primi anni dell'Unione popolare (1906-1909)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 603-634.

¹⁵ Sulla storia della società editrice bresciana, ancora oggi impegnata nella pubblicazione di

per azioni, denominata La Scuola, si impegnava a mettere sul mercato periodici scolastici, libri, stampe e produzioni letterarie ed artistiche «specialmente utili all'educazione ed all'istruzione della gioventù», garantendo che fossero «costantemente [...] in consonanza coi principii religiosi morali e sociali del cattolicesimo»¹⁶. Nella relazione stilata nel 1903 dalla Commissione incaricata di sanare la difficile situazione di «Scuola italiana moderna» si precisava che il periodico non avrebbe dovuto essere «decisamente confessionale», in modo da poter competere con gli altri fogli magistrali già presenti sul territorio nazionale, e, altresì, che la direzione avrebbe dovuto essere affidata a un laico¹⁷.

Nei suoi primi anni di vita, l'editrice convogliò le sue attenzioni sul rilancio della rivista per i maestri elementari che non solo fu riorganizzata dal punto di vista finanziario, amministrativo e organizzativo, ma fu pure arricchita e migliorata a livello redazionale e contenutistico, al fine di renderla più appetibile sul mercato. Il 12 ottobre del 1904 usciva il primo fascicolo del nuovo corso. Il giornale era ampliato sia per numero di pagine, sia per interessi: oltre alla didattica, che era rinnovata e rinforzata grazie a un più folto gruppo di collaboratori, e alla parte normativa già presente prima, esso trattava di temi di attualità, letterari, scientifici, artistici non previsti in precedenza. Nell'articolo di presentazione, la direzione illustrava il proprio programma. In esso erano confermate le motivazioni ideali che avevano ispirato la fondazione del periodico nel 1893, ma presentava indubbi elementi di novità¹⁸.

L'impegno dispiegato in questa impresa condusse presto a risultati incoraggianti. Già nell'a.s. 1904-1905, gli abbonamenti di «Scuola italiana moderna» erano più che triplicati: da 750 superarono i 2.500¹⁹. Il fatto che l'editrice avesse inizialmente convogliato le sue energie nella rivista sembra essere comprovato anche dall'esiguo numero di libri messi sul mercato nei suoi primi anni di vita. Nell'anno 1904 non risulta, infatti, essere uscito alcun testo, mentre nel 1905 ne venne pubblicato uno e nel 1906 due²⁰.

libri per la scuola e nella messa a punto di strumenti per la preparazione e l'aggiornamento di docenti, cfr.: E. Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, in *Cultura scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981, pp. 189-200; L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁶ L'atto costitutivo società e lo Statuto («Allegato A») sono stati pubblicati in *ibid.* rispettivamente alle pp. 17-21 e 22-30 (citazioni a p. 22).

¹⁷ Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, cit., pp. 193-194 (citazione a p. 193). Dal 1904, la direzione del periodico passò a Ettore Arduino che fu affiancato dal Losio e da don Angelo Zammarchi per la redazione della parte didattica. Su Arduino si veda la scheda biografica raccolta in DBE, *ad vocem*.

¹⁸ Bressanelli, Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, cit., p. 222.

¹⁹ Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, cit., p. 192.

²⁰ Nel 1907 l'editrice metteva invece sul mercato nove libri, cfr. *Il Catalogo delle pubblicazioni*, in Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 207-209 e X. Toscani, *L'avvio delle pubblicazioni nell'Italia del primo Novecento*, in *ibid.*, pp. 31-41, in particolare pp. 33-35.

2. La questione dell'educazione infantile e la rubrica per gli asili

In questi anni, negli ambienti della neonata editrice La Scuola presero forma anche nuove consapevolezze che si inserivano nel solco dell'inedita sollecitudine con la quale, da qualche decennio, si stava guardando all'infanzia. Il passaggio dall'Ottocento al nuovo secolo, infatti, era stato connotato da un assestamento del graduale riconoscimento del valore di quella fascia d'età che, sulla scia dell'eredità settecentesca di Rousseau, era andato affermandosi, seppur molto lentamente, nel corso del XIX secolo. Gli studi condotti nell'ultimo ventennio dell'Ottocento dalla pedagogia e dalla psicologia sperimentale – ma anche dalla medicina e da altre scienze –, le prime esperienze delle scuole nuove e gli scenari aperti dal volume della scrittrice svedese Ellen Key, *Il secolo del fanciullo*, avevano favorito il delinearsi di iniziative volte non solo a proteggere i fanciulli dai pericoli dell'emarginazione e dello sfruttamento, ma altresì a rispettare e stimolare gli interessi tipici di quell'età. L'attenzione dell'educazione, sino a quel momento concentrata sul metodo e sulle attività didattiche, aveva dunque via via iniziato a lasciare il posto al bambino, ai suoi bisogni, alle sue potenzialità²¹.

Il panorama sociale, politico e culturale che si era profilato in Italia tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo aveva inoltre convinto gli studiosi e gli educatori più sensibili, ma anche i governatori, che, per anni, avevano trascurato gli asili e il personale che vi lavorava, dell'urgenza di garantire una maggiore considerazione verso quella fascia d'età e le istituzioni prescolastiche²². Dagli

²¹ Un'ampia rassegna bibliografica sulla storia dell'infanzia e della sua educazione è illustrata in R. Sani, *Per una storia dell'infanzia e della sua educazione nell'Italia contemporanea. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 2, maggio-agosto 2016, pp. 835-862. Tra gli studi più recenti si segnalano: M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Bergamo, Edizioni Junior, 2017; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 voll., Roma, Studium, 2020; M. Ferrari, *La scuola dell'infanzia nell'Italia dell'Ottocento. Un laboratorio didattico*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 77-98; S. Montecchiani, *La «scoperta» dell'infanzia e la valorizzazione delle pratiche educative: riflessioni sullo sviluppo epistemologico della ricerca storico-educativa sulla prima infanzia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 713-731.

²² In linea con la legge Casati del 1859, i responsabili della politica scolastica postunitaria avevano, infatti, concentrato la loro attenzione sui diversi ordini scolastici e, dunque, si erano occupati di asili in maniera marginale. Sulle vicende che contraddistinsero il settore dell'educazione infantile e i dibattiti politico-pedagogici intorno al riordinamento degli asili in Italia fra Otto e Novecento, oltre ai puntuali riferimenti bibliografici segnalati in Sani, *Per una storia dell'infanzia e della sua educazione nell'Italia contemporanea. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, cit., si vedano: T. Tomasi, *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi, 1978; G. Genovesi, *L'educazione prescolastica*, in *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 31-71; E. Catarsi, *L'educazione "prescolastica" nell'Italia giolittiana*, in Id., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 183-211; Id., *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2000.

anni Settanta dell'Ottocento, la piaga dell'analfabetismo, particolarmente profonda nelle aree agricole e più periferiche, aveva altresì contribuito a dimostrare l'inadeguatezza della scuola elementare a fronteggiare da sola quella ferita. In quei decenni si iniziò così a valorizzare il ruolo chiave che gli asili potevano assumere nel processo di rinnovamento della nazione e a comprendere che, per raggiungere quello scopo, era necessario che essi abbandonassero la connotazione benefica e custodialistica che li aveva caratterizzati sin dal loro sorgere, per assumerne una più squisitamente educativa.

In questo contesto iniziarono via via prendere forma nuove sensibilità anche in seno al movimento cattolico²³. Condizionato dalla concezione tradizionale secondo cui l'educazione in tenera età era un impegno educativo riguardante principalmente la famiglia, esso nel corso dell'Ottocento aveva faticato ad accogliere l'idea che l'asilo potesse rivestire una funzione civile e sociale ben più ampia di quella dell'assistenza ai bambini abbandonati o ai figli di famiglie particolarmente indigenti²⁴. A controprova del disinteresse dimostrato dal movimento cattolico ufficiale verso tali istituzioni e del fatto che, a suo giudizio, esse apparivano scarsamente rilevanti ai fini delle battaglie coeve in cui si sentiva impegnato, basti qui ricordare che, durante le molte discussioni sorte in seno all'Opera dei Congressi, la questione dell'educazione infantile fu toccata solo marginalmente²⁵.

Dalla fine dell'ultimo decennio del XIX secolo, iniziò a prendere forma un diverso atteggiamento dei cattolici verso l'educazione infantile e gli asili. Scemarono la diffidenza e il sospetto che molti di loro, soprattutto quelli appartenenti alle frange più conservatrici, avevano dimostrato nei confronti di quelle istituzioni e che li aveva condotti a non vedere di buon occhio né gli asili apertiani prima, né quelli froebeliani più tardi²⁶. Come era già accaduto

²³ Sulle posizioni assunte dai cattolici nei confronti degli asili, nel corso del XIX secolo, si veda L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, «Pedagogia e vita», vol. 4, 1998, pp. 63-78.

²⁴ Nonostante questa presa di posizione, sin dall'Ottocento, la Chiesa non si era tirata indietro di fronte alle emergenti esigenze educative dei bambini in età prescolare. A prova di questo impegno e, al contempo, del disinteresse dello Stato nei confronti di tale settore, basti dire che, al principio del XX secolo, sotto il profilo giuridico, la maggioranza degli asili, ovvero circa il 75%, era gestito da opere pie o da privati essenzialmente rappresentati da enti ecclesiastici e, in particolare, da congregazioni religiose femminili. Il restante 25% comprendeva quelli gestiti dai Comuni (circa il 20%) e da altri enti pubblici, cfr. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 239-256, in particolare p. 241. Sul contributo offerto dagli istituti religiosi femminili all'incremento dell'educazione infantile tra Otto e Novecento, si veda, tra gli altri, G. Rocca, *Donne religiose. Contributo a una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Ed. Paoline, 1992, pp. 120-129. Nello specifico, in merito al personale religioso negli asili bresciani, cfr. F. Bazzoli, *La carità educatrice. Gli asili infantili a Brescia nell'Ottocento*, Brescia, Grafo, 1993.

²⁵ Cfr. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, cit., p. 75.

²⁶ Su questa questione cfr. *ibid.*, e R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 6, 1999, pp. 179-218, in specie pp. 201-205.

per la scuola elementare, essi cominciarono a includere anche gli asili, tra gli strumenti che intendevano utilizzare per trasmettere e consolidare i valori cristiani, a fronte di una società travolta dalla modernità e dal processo di secolarizzazione. Ciò li indusse a ridefinire il proprio intervento e ad essere più incisivi in quel campo affinché le istituzioni infantili non si limitassero più alla mera sorveglianza, ma fossero finalizzate alla formazione di buone abitudini morali, religiose e civili. A cavallo tra i due secoli, presa contezza della funzione strategica che l'educazione infantile poteva avere sulla collettività, anche negli ambienti dell'intransigentismo cattolico si comprese, dunque, che essa costituiva un impegno pedagogico da non trascurare²⁷. In questo contesto di riferimento, il gruppo editoriale bresciano maturò la consapevolezza che era necessario offrire il proprio contributo pure a quel settore educativo.

Se si scorrono i titoli dei libri che La Scuola mise sul mercato dal 1904 al 1913, ovvero dalla sua fondazione fino alla nascita del periodico «Pro Infantia»²⁸, si evince che nessuno riguardava il tema dell'educazione prescolastica. Il terreno privilegiato era infatti quello delle scuole popolari serali e festive maschili e femminili e della scuola elementare²⁹. Solo tra il 1914 e il 1917, essa diede alle stampe due opuscoli inerenti all'educazione infantile³⁰. Ci volle però ancora del tempo prima che La Scuola si cimentasse in un vero e proprio progetto editoriale di volumi attinenti a quel settore. Solamente nel 1922, ovvero due lustri dopo la fondazione di «Pro Infantia», essa diede alle stampe il suo primo manuale «per uso delle Educatrici degli Istituti Infantili»³¹. Questo piano di

²⁷ Cfr. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, cit., pp. 74-78.

²⁸ Come si dirà, il primo fascicolo di «Pro Infantia» uscì il 12 ottobre 1913. Sulla rivista cfr. L.-R. Bonan, *Pro Infantia*, in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 509-510; *Pro Infantia*, in A. Fappani, *Enciclopedia bresciana*, Brescia, Editrice «La Voce del popolo», vol. XIV, 1997, pp. 94-95; «Scuola materna». *Novant'anni per un futuro*, Brescia, La Scuola, 2003; R. Bressanelli, «Un porto fuor d'ogni tempesta, un rifugio fuor d'ogni pericolo, una fonte per tutte le seti dell'infanzia, non favorita da fortuna»: l'immagine degli asili attraverso la rivista *Pro Infantia*, «Pedagogia oggi», vol. XVIII, n. 2, 2020, pp. 225-232; Bressanelli, Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, cit., in specie pp. 229-241.

²⁹ Tra le pubblicazioni editte nei primi dieci anni di vita, si annoverano altresì alcuni volumi non specificamente scolastici, ovvero due testi di cultura generale che gettano luce anche sugli ideali e sul terreno culturale in cui affondavano le radici dell'editrice bresciana (A. Manzoni, *Osservazioni sulla Morale Cattolica*, con prefazione di F. Crispolti, 1906 e G. Losio, *L'opera educativa di Niccolò Tommaseo*, 1907), due pubblicazioni di natura normativa e organizzativa (*Il manuale del Monte Pensioni. Per uso dei maestri e dei comuni*, steso nel 1907 da un non identificato Regio ispettore ministeriale e *Tra leggi e Programmi*, 1911), un volume di astronomia popolare scritto dal card. Pietro Maffi (1908) e il testo della relazione tenuta da Giulio Canella a Ivrea, nel settembre 1910, al Congresso nazionale della «Tommaseo» (*Insegnamento religioso nella scuola di fronte alle esigenze didattiche*, 1911). Cfr. *Il catalogo delle pubblicazioni*, cit., pp. 207-209.

³⁰ Si tratta del testo dei programmi ministeriali del 1914 (*Istruzioni, Programmi e orari per gli asili infantili e giardini d'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1915) e quello del Regolamento 14 maggio 1916, n. 1216 relativo all'istituzione delle Scuole pratiche magistrali per le educatrici d'infanzia (*Le maestre d'asilo nella nuova legislazione scolastica*, Brescia, La Scuola, 1917).

³¹ Si tratta di un libro di Fanny Faifofer, professoressa padovana già nota nel settore

lavoro ebbe una notevole accelerazione negli anni a seguire, quando l'offerta editoriale per le maestre d'asilo venne incrementata in virtù delle nuove esigenze educative tratteggiate nella Riforma Gentile e, in particolare, dalla collaborazione che la società bresciana avviò con Rosa Agazzi³².

Il vuoto editoriale sull'educazione prescolastica non significò però un totale disimpegno dell'editrice bresciana in quel settore. La lettura di «Scuola italiana moderna», infatti, ha consentito di fare emergere un aspetto che sino ad ora non è stato indagato dai numerosi studi compiuti sul periodico, ovvero che l'attenzione che si era sviluppata, tra Otto e Novecento, nei confronti dell'infanzia, non aveva lasciato indifferente quel gruppo editoriale. Se nei primi tre anni del XX secolo, la rivista non si occupò dell'insegnamento nelle istituzioni prescolastiche, ad esclusione di qualche saltuario e fugace riferimento normativo³³, dal primo fascicolo redatto sotto l'egida dell'editrice La Scuola – quando la rivista, come si è detto, uscì «rinnovata di proporzioni, di forme, di propositi» e con un «contenuto materiale [...] pressoché quadruplicato»³⁴ – la sezione didattica contemplò anche una rubrica denominata «Educazione infantile», in quell'annata redatta dalla maestra d'asilo Massimilla Modena³⁵. Se è lecito ipotizzare che i dirigenti del gruppo bresciano intravedessero nel progetto di avviare quella rubrica un mezzo utile al rilancio di «Scuola italiana moderna», poiché la platea dei lettori si allargava anche alle educatrici infantili, non è da escludere che esso fosse già stato pensato anche come tassello di un piano più articolato da portare a compimento negli anni seguenti.

dell'educazione infantile per avere pubblicato, nel 1910, la *Guida pedagogica per le maestre degli asili d'infanzia e le allieve-maestre che frequentano il corso froebeliano* (Firenze, Bemporad). Nel volume del 1922, intitolato *Nel mondo degli animali*, erano riproposte le lezioni che, nel corso degli a.s. 1919-1920 e 1920-1921, la Faifofer aveva redatto per la rivista «Pro Infanzia», nella rubrica «Animali e piante».

³² Cfr. *Il catalogo delle pubblicazioni*, cit., pp. 222 ss. Sul ruolo assunto da Rosa Agazzi, insieme alla sorella Carolina, nella storia dell'educazione infantile tra Otto e Novecento, si segnalano, tra gli altri: R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962; D. Orlando Cian, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, Brescia, La Scuola, 1967; S.S. Macchietti, M. Bagnalasta Bàrlam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1995; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2006.

³³ Nel corso dell'a.s. 1901-1902, ad esempio, la rivista pubblicò il testo della circolare 23 ottobre 1900, n. 83 inerente al *Bilancio preventivo dei Giardini d'infanzia annessi alle R. Scuole normali femminili*, mentre nell'a.s. 1902-1903 divulgava quello della circolare 17 marzo 1902, n. 24 dal titolo *Maestre di asilo infantile aspiranti al diploma di maestra nei giardini d'infanzia*, cfr. SIM (Copertina), «Atti Ufficiali», vol. X, n. 4, 6 novembre 1902, p. 373. Come si è accennato, nell'annata successiva le pubblicazioni del periodico vennero interrotte.

³⁴ La Direzione, *Ai nostri lettori*, SIM (Copertina), vol. XIII, n. 1, 12 ottobre 1904, p. 1.

³⁵ Sulla Modena non sono state reperite notizie biografiche. Va detto però che, nel dicembre del 1917, il suo nome apparve nel frontespizio di «Pro Infanzia» tra i collaboratori della rivista, in qualità di Segretaria di redazione. Nel 1919 ella pubblicò, nella collana «Piccola biblioteca scolastica» dell'editrice La Scuola, il volumetto *Le veglie di Aldo*.

Nel suo articolo d'esordio Massimilla Modena condivideva con i lettori alcune considerazioni di carattere generale. Preso atto che la funzione educativa e sociale dell'asilo era oramai unanimemente condivisa, ella si soffermava a riflettere sulla figura dell'educatrice e sul delicato ruolo che assumeva, soprattutto nelle zone rurali. Opportunamente istruita, essa doveva essere «simile a una santa», ovvero dotata di animo gentile e di amorevolezza, e assumere le vesti di «umile faultrice della rigenerazione sociale». Si legge:

La necessità della educazione infantile è dovunque fondamentalmente riconosciuta: lo attestano il numero sempre crescente degli asili, e gli sforzi che educatori, pedagogisti, sanitari ed altre persone di senno e di cuore fanno per provvedere a che l'educazione dei bambini sia giustamente intesa e saggiamente diretta. [...] Sia l'Asilo di città o di campagna, siano i bambini poveri o ricchi, se varia la forma educativa non deve variarne il fine, perché gli individui, comunque sia la loro condizione sociale sono tutti uguali nella personalità: hanno un corpo da sviluppare, una mente da istruire, un cuore da educare ai sentimenti più gentili e generosi. In campagna, dato il carattere stesso dell'ambiente, l'Asilo infantile ha una parte importantissima nella educazione, e la maestra deve essere una umile faultrice della rigenerazione sociale. La maestra d'asilo deve essere istruita, e quanto più lo è, tanto più rende l'educazione perfetta; ma le occorre un'altra dote, senza di cui è impossibile concepire il pensiero di maestra d'asilo: l'amore, che la può rendere simile a una santa, e può fare dell'Asilo un vero istituto d'infantile educazione, lieto ritrovo di bambini serenamente ubbidienti e, mancando, può mutarla in rigida istituttrice, temuta dai bambini che convengono a lei di malavoglia. Alla dolcezza del cuore deve aggiungere una educazione seria, finita; la serenità nello sguardo, la mitezza nel dire, la cortesia nei modi devono essere lo specchio dell'animo nobile³⁶.

In chiusura, ricordando alle maestre d'asilo lo scopo principale dell'educazione, la redattrice della rubrica chiosava:

Non perdiamo mai di vista il fine ultimo dell'educazione. Ricordiamoci che le famiglie affidano a noi quanto hanno di più caro, procuriamo di renderci degne della loro fiducia non solo, ma di compiere il dovere di che noi siamo responsabili verso Dio, verso la società e verso noi stesse. Facciamo ogni sforzo perché i nostri bambini crescano sani, apprendano cose necessarie alla vita, e, più di tutto, crescano buoni, perciò amiamoli con amore non cieco, ma serio e sincero, ché tutto può e tutto vince l'amore³⁷.

In questo articolo Massimilla Modena specificava pure che il programma didattico si sarebbe ispirato al metodo froebeliano, smussato delle sue rigidità e adattato all'indole del bambino italiano³⁸. Tale presa di posizione a proposito dell'indirizzo del pensatore turingio – che poi venne assunta anche da «Pro Infanzia» – rispecchiava il punto di vista che alcuni studiosi italiani avevano

³⁶ [M.] Modena, *Due parole d'introduzione*, SIM (Didattica), «Educazione infantile», vol. XIII, n. 1, 12 ottobre 1904, pp. 2-3.

³⁷ *Ibid.*, p. 3.

³⁸ Si legge: «Il fröbelismo, preso troppo letteralmente, è passato; noi dobbiamo adattare il pensiero di Fröbel alla nostra indole, al tempo e all'ambiente in cui viviamo; dobbiamo partire dalla conoscenza esatta di questi tre elementi per indirizzare l'educazione al fine voluto» (*ibid.*, p. 2).

assunto nei confronti del metodo tedesco, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento³⁹. In quegli anni, infatti, a seguito anche delle reiterate critiche raccolte, su più fronti, esso aveva subito una significativa trasformazione. Una tappa fondamentale del processo evolutivo di quel modello educativo fu, senza dubbio, il Congresso pedagogico nazionale svoltosi a Torino nel 1898. In tale assise, infatti, venne gettato il seme per il rinnovamento dell'educazione infantile che prese poi forma non nella condanna o nel rifiuto del sistema froebeliano, ma nel suo superamento attraverso la definizione di un indirizzo più rispondente ai bisogni formativi nazionali⁴⁰.

Per nove anni, e cioè fino al 1913, la rubrica dedicata alla didattica prescolastica fu un appuntamento fisso su «Scuola italiana moderna». In essa venivano settimanalmente proposte lezioncine che spaziavano dall'insegnamento religioso, al giardinaggio, al gioco, alla ginnastica, al canto, alla lingua, all'igiene personale, alle lezioni di cose, a quelle per aspetto, a quelle da svolgersi all'aperto, alle attività tipicamente froebeliane, come, ad esempio, la didattica dei doni. Nell'ottobre del 1905, la redazione della rubrica – da lì in avanti denominata «Per gli Asili e i Giardini d'Infanzia» – passò nelle mani di Maria Maddalena Pifferi, il cui nome era già apparso nel corso dell'annata precedente⁴¹. Sulla scia di colei che l'aveva preceduta, anche la direttrice d'asilo di Casale Monferrato, che mantenne quel ruolo per tre annate, ovvero sino al settembre del 1908, propose esempi di lezioncine da cui le maestre d'asilo potevano attingere per impostare la loro azione educativa con i bambini. Dall'a.s. 1908-1909 all'a.s. 1909-1910, la rubrica venne affidata alla «brava e modesta signorina» Nina Rossa⁴². Come si evince dal frontespizio del periodico, nell'annata 1910-1911, essa venne invece curata da «Un gruppo di abili insegnanti giardiniere»⁴³. Nel

³⁹ Sulla ricezione del pensiero di Froebel nel nostro Paese, ci si limita a segnalare: D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, 2 voll., Firenze, Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1968-1970; Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, cit.; M. Chiaranda, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 165-189.

⁴⁰ Su questo congresso, si vedano i riferimenti contenuti in Tomasi, *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, cit., pp. 98-100 e Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., pp. 63-66.

⁴¹ Dal fascicolo n. 17 (11 febbraio 1905), accanto alla firma di Massimilla Modena, comparvero sporadicamente anche quelle della Pifferi o di altre collaboratrici non identificate che siglavano i loro contributi, ad esempio, con le iniziali «l.c.» e «t.r.». Nel 1904, la Pifferi aveva mandato alle stampe un manuale per le educatrici nel quale aveva raccolto una serie di conversazioni graduate da proporre nelle tre sezioni d'asilo, che erano state approvate dal Ministro della Pubblica Istruzione, cfr. M.M. Pifferi, *Manuale completo per le maestre degli asili e Giardini d'infanzia. Corso graduato di conversazioni coi bimbi per le tre sezioni d'asilo*, Torino, Giacomo Arneodo, 1904.

⁴² O., *Riprendendo il lavoro*, SIM (Testo), vol. XVII, n. 1, 10 ottobre 1908, p. 1. Sulla nuova redattrice della rubrica infantile non sono state reperite notizie biografiche. Dalla rivista si apprende però che ella insegnava negli asili bresciani, cfr. T. Spinelli, *La "Didattica" nel 1909-10*, SIM (Testo), vol. XVII, n. 39, 15 settembre 1909, pp. 322-323.

⁴³ Le loro lezioni erano firmate con la sigla «x.y.».

biennio successivo venne invece redatta da Bice Bulegani, direttrice del Giardino annesso alla Scuola normale «Carlo Montanari» di Verona⁴⁴, mentre corso dell'annata 1912-1913, venne assegnata alla penna di Merope Re, direttrice dell'asilo annesso alla Regia Scuola normale di Sondrio⁴⁵.

3. *In difesa dei diritti delle educatrici*

L'interesse di «Scuola italiana moderna» nei confronti dell'educazione infantile non si limitò alla predisposizione di appositi materiali didattici utili allo svolgimento del lavoro negli asili. In linea con quanto già faceva per i maestri elementari, il periodico tenne costantemente informate le educatrici sui dibattiti sorti in seno all'associazionismo di categoria. Agli inizi del Novecento, infatti, l'interesse che si era destato nei confronti delle istituzioni prescolastiche aveva trovato riscontro pure in una maggiore vitalità di quella classe di lavoratrici che, come era successo ai docenti degli altri ordini e gradi di scuola, avevano maturato la volontà di organizzarsi in un'associazione nazionale in grado di farsi carico delle molteplici necessità della categoria. Nel 1903, a Milano – grazie all'impegno di Maria Cleofe Pellegrini, ispettrice centrale del Ministero della Pubblica Istruzione e stretta collaboratrice del ministro Luigi Credaro, di altre maestre e educatrici del capoluogo lombardo e al sostegno di studiosi e uomini di scuola quali Lugi Friso, Pietro Pasquali e Giacomo Merendi⁴⁶ – era stata costituita, in seno all'Unione magistrale nazionale (Umn)⁴⁷, l'Unione nazionale per le educatrici d'infanzia (Unei)⁴⁸. Lo stretto legame tra le due organizzazioni fu la ragione per cui, sino dalla sua istituzione, quest'ultima non ricevette l'adesione di una fetta delle educatrici d'asilo ovvero le religiose. Nonostante la scelta statutaria di non darsi una precisa connotazione partitica, l'Umn manifestò proprio in quel periodo una marcata tendenza anticlericale⁴⁹.

⁴⁴ Merita segnalare che con R.D. 19 novembre 1899, alla Bulegani venne concessa la medaglia di bronzo per i benemeriti dell'istruzione popolare, cfr. *Notizie varie*, «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», n. 277, 28 novembre 1899, p. 4302.

⁴⁵ Vincitrice nel 1911 del concorso generale per maestra giardiniera per venti posti nelle Regie scuole normali femminili, a decorrere del 20 novembre di quell'anno, a Merope Re venne assegnato l'asilo di Sondrio, cfr. «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» vol. XXXIX, vol. I, n. 1, 4 gennaio 1912, pp. 49-50.

⁴⁶ Su queste figure, si vedano le schede biografiche pubblicate in DBE, *ad vocem*.

⁴⁷ L'Umn era promossa da alcune delle maggiori riviste scolastiche italiane, quali «Il Corriere delle maestre» e «I Diritti della scuola». Sulla storia di questo sodalizio, si veda A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁴⁸ Sulle origini e sullo sviluppo dell'Unei, si vedano i riferimenti contenuti in Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, cit., pp. 242-247 e Id., *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018, pp. 85-86.

⁴⁹ La neutralità ideologica, che l'aveva caratterizzata alle origini, venne abbandonata pochi mesi dopo la fondazione dell'editrice La Scuola. Nel corso del congresso di Perugia, svoltosi nel

Nel dicembre del 1904, l'Unei si dotò di un proprio organo di stampa, «La Voce delle maestre d'asilo»⁵⁰.

In questo vivace e complesso quadro, animato da una visione laica dell'educazione, non fu allora un caso se, proprio in apertura dell'annata 1904-1905, «Scuola italiana moderna» iniziò a dedicare spazio alle questioni inerenti alle maestre d'asilo anche nelle due altre sezioni di cui era composta, ovvero la Copertina e il Testo. Nello specifico, proponeva articoli e comunicati in merito alle assemblee dell'Unei⁵¹. In essi non si offriva solamente la cronaca di quegli incontri, ma si documentava e si denunciava il carattere anticlericale e settario di quel sodalizio. Nel dicembre del 1904, ad esempio, il periodico commentava quanto deliberato nel corso dell'adunanza della sezione bresciana di quell'associazione. In particolare, condannava la decisione di presentare al Comitato centrale milanese dell'Unei un ordine del giorno in cui si chiedeva l'istituzione di ispettrici governative in tutti gli asili. A suo dire, quella delibera avrebbe contribuito a «snaturare e circondare di inutili e forse dannose pastoie» l'unico istituto di educazione infantile che, fino a quel momento, era sorto e si era sviluppato «libero dalle tirannie del burocratismo e del laicismo» e altresì a rinsecchire e imbrigliare la preziosa opera svolta dai privati⁵².

Pur continuando, anche negli anni successivi, a tenere aggiornate le educatrici in merito alle prese di posizione dell'Unei, a criticare con asprezza le sue «volgari manifestazioni non solo anticlericali, ma anche antireligiose»⁵³, «Scuola italiana moderna» iniziò a dare spazio anche a iniziative che testimoniavano il malcontento che serpeggiava tra le maestre d'asilo cattoliche. Nel novembre del 1905, per esempio, informava che alcune educatrici milanesi credenti affiliate all'Unei avevano protestato pubblicamente in opposizione al carattere laicista dell'Unei e che di tale dissenso si era reso fiero interprete don Carlo Grugni⁵⁴.

settembre 1904, essa deliberò, infatti, di schierarsi apertamente con le forze politiche di Sinistra e chiese la completa laicizzazione della scuola, cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 138-167.

⁵⁰ Nato inizialmente come «Foglio mensile di battaglia sindacale» per sostenere le rivendicazioni di categoria e fungere da collegamento tra le varie sezioni locali dell'Unei, dal novembre 1907, esso assunse periodicità settimanale, trasformandosi via via in un vero e proprio periodico didattico. La rivista trovò sin da subito ampi consensi, grazie anche a Giacomo Merendi che la diresse fino al termine delle pubblicazioni nel 1943. Su questa rivista si veda R. Sani, *La Voce delle maestre d'asilo*, in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 740-742.

⁵¹ Il 22 ottobre 1904, ad esempio, la rivista pubblicava il resoconto del primo congresso Unei, cfr. *Il congresso delle educatrici dell'Infanzia*, SIM (Testo), vol. XIII, n. 2, 22 ottobre 1904, p. 13.

⁵² Cfr. *Associazione educatrice per l'infanzia*, SIM (Copertina), vol. XIII, n. 10, 17 dicembre 1904, pp. 75-76, citazione a p. 76.

⁵³ *Il 2° Congresso delle Educatrici d'Infanzia*, SIM (Copertina), vol. XIV, n. 1, 7 ottobre 1905, pp. 4-5, citazione a p. 4.

⁵⁴ La rivista pubblicava il testo integrale della lettera aperta scritta dal sacerdote a Maria Cleofe Pellegrini. In essa don Grugni esprimeva il suo disappunto in merito all'indirizzo sempre più marcatamente anticonfessionale assunto dall'Unei, cfr. Sac. Carlo Grugni, *Un po' di laicismo fra le educatrici dell'infanzia*, SIM (Testo), vol. XIV, n. 5, 11 novembre 1905, pp. 53-55. Su don Grugni, tra l'altro impegnato nell'associazionismo femminile cattolico, si vedano: P. Gaiotti De

Come è noto, dal 1906, «Scuola italiana moderna» poté contare su una sempre maggiore visibilità e diffusione grazie anche alla nascita dell'Associazione magistrale italiana «Nicolò Tommaseo»⁵⁵. Il periodico non ne divenne la voce ufficiale, ma le assicurò sempre un solido appoggio dando conto delle attività svolte e delle battaglie ingaggiate con le altre sigle dell'associazionismo magistrale. Dalle cronache che la rivista dedicò alle adunanze e ai congressi del sodalizio cattolico, si evince che esso si prese presto a cuore anche le istanze delle maestre d'asilo. Preoccupata per il marcato anticlericalismo dell'Unei, «Scuola italiana moderna» iniziò non solo a sollecitare le educatrici ad associarsi alla «Tommaseo» ma, altresì, a spronarle a coalizzarsi per dare vita a una propria associazione di categoria. Nel luglio del 1908, in un articolo dal titolo *Organizziamo le maestre d'asilo*. Si legge:

Ed ora una domanda agli amici nostri e a tutti coloro che simpatizzano per la causa della educazione cristiana: Che mai s'indugia per contrapporre all'U.N.E.I. un'organizzazione nostra, come si è fatto per l'U.M.N.? Non è la prima legata a doppio filo colla seconda, che la tratta come un'ancella da sfruttare? Non è forse ancora suonata l'ora in cui le maestre d'asilo abbiano una buona volta a scuotersi e a liberarsi dalle pastoie di una organizzazione, la quale finora non ha servito che di piedistallo ad ambiziose vanità ed allo sfogo di propaganda partigiana? Ricordiamo frattanto che le maestre d'asilo – come tutti gli insegnanti e le persone in genere fornite di titoli d'abilitazione all'insegnamento – possono iscriversi nella Nicolò Tommaseo: ed è desiderabile che, in attesa di una loro speciale organizzazione, le maestre d'asilo cristiane sientino e si organizzino nel benemerito sodalizio, che ha già dato un così rigoglioso e promettente affidamento della propria vitalità tanto nel campo degli ideali quanto in quello della tutela professionale⁵⁶.

Anche nei mesi e negli anni seguenti, «Scuola italiana moderna» continuò a tenere informati i lettori in merito all'impegno profuso dalla «Tommaseo» per le educatrici⁵⁷.

Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile in Italia*, Brescia, Morcelliana, 1963; I. Pera, *Chiesa, donna e società moderna: don Grugni e il femminismo cristiano*, «Storia e problemi contemporanei», vol. XIII, n. 26, 2000, pp. 25-47; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 142 ss.

⁵⁵ Sulla genesi e la storia del sodalizio sorto a Milano l'8 luglio 1906, si vedano, tra gli altri: L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 529-593 (in particolare pp. 547-554); Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit.; A. Dessardo, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo». Storia dei maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, Ave, 2018.

⁵⁶ NOI, *Organizziamo le maestre d'asilo*, SIM (Testo), vol. XVI, n. 35, 15 luglio 1908, p. 273.

⁵⁷ Si vedano, a titolo d'esempio, gli articoli: *Dopo il Congresso della Tommaseo*, SIM (Testo), vol. XVI, n. 39, 19 settembre 1908, pp. 333-340; NOI, *Il Congresso annuale della "N. Tommaseo"*, SIM (Testo), n. 32, 4 giugno 1910, pp. 233-237; *Il Congresso V. della "Tommaseo" ad Ivrea*, SIM (Testo), n. 42, 30 settembre 1910, pp. 353-359; *Associazione Magistrale Italiana "Nicolò Tommaseo"*, SIM (Testo), n. 36, 22 giugno 1912, p. 274.

4. La fondazione di «Pro Infantia»

A differenza delle annate trascorse, quando la rubrica di educazione infantile aveva preso per lo più avvio con la pubblicazione, da parte della redattrice di turno, del programma annuale, il contributo del primo fascicolo dell'annata 1912-1913 era firmato dalla redazione del periodico e illustrava i contenuti di quelle pagine. In esso si specificava che le abbonate avrebbero trovato consigli e materiali rispondenti ai loro desideri, ovvero «lezioncine, conversazioni materne, giuochi, esercizi di applicazione, racconti educativi, storielle, appunti d'igiene, d'alimentazione ecc. non omettendo le note professionali d'interesse generale» e, «a differenza della maggior parte dei periodici italiani e stranieri», anche «una parte dedicata all'educazione religiosa mediante conversazioni e lezioni efficacissime per ispirare ai bimbi l'amore e il rispetto a Dio». Confermando la linea seguita anche negli anni addietro, si sottolineava altresì che la didattica si sarebbe ispirata al metodo froebeliano, «applicato opportunamente nelle sue linee generali, in rapporto all'indole italiana». In conclusione, la redazione della rivista invitava pure le educatrici a diventare parte attiva di quella rubrica⁵⁸.

Con questo articolo, «Scuola italiana moderna» sembrava volere dare maggiore visibilità e vitalità a quella parte della didattica che, a suo dire, non solo vantava materiali capaci di rispondere alle esigenze quotidiane delle educatrici, ma altresì presentava una caratteristica che la rendeva unica nel suo genere. Diversamente dagli altri periodici di educazione prescolastica, essa annoverava, infatti, tra le materie d'insegnamento anche la religione. Verrebbe quasi da dire che, con queste puntualizzazioni, l'editrice La Scuola intendesse preludere, seppur non in maniera palese, a un piano che essa aveva già in serbo e che avrebbe poi svelato di lì a qualche mese. Come si avrà modo di spiegare in altra sede, è infatti plausibile pensare che, nell'ottobre del 1912, i vertici del gruppo editoriale bresciano avessero già discusso e vagliato l'ipotesi di dare un maggiore impulso alla propria azione nel campo dell'educazione infantile per mezzo di una rivista di settore⁵⁹.

Il 1913 fu per la società bresciana un anno cruciale. Essa avvertì infatti la cadenza del suo primo decennio di vita come momento per tirare le somme del proprio operato e per intraprendere nuovi progetti. In quell'anno, realizzava un proprio catalogo che simboleggiava il bilancio del lavoro compiuto e che metteva in luce che aveva raggiunto «un risultato forse non eclatante ma

⁵⁸ Si legge: «Altre innovazioni si potranno in seguito introdurre, specie se le gentili Abbonate con la loro intelligenza e col loro criterio, vorranno qualche volta partecipare al lavoro con suggerimenti, con conversazioni, con questioni di vitale importanza, *in relazione agli speciali bisogni educativi della società nostra, alle condizioni attuali delle famiglie e alla scuola cui prepara*»: (n.d.R.), *Asili e Giardini d'infanzia*, SIM (Didattica), vol. XXI, n. 1, 12 ottobre 1912, p. 4.

⁵⁹ A riguardo, cfr. il saggio R. Bressanelli, *Le origini del periodico «Pro Infantia» alla luce di alcuni documenti d'archivio* pubblicato in questo fascicolo della rivista.

solido»⁶⁰. Anche i dati raccolti sulla diffusione di «Scuola italiana moderna» erano consolanti e testimoniavano che la rivista era riuscita a farsi strada nel settore scolastico italiano⁶¹. Forte di questi traguardi, l'editrice decideva dunque di dare avvio a una nuova fase del periodico che, nell'annata 1913-1914, veniva messo sul mercato migliorato «nella stampa», «nel numero delle pagine», «nel servizio d'informazioni», «nella parte dedicata alla coltura» e «nella parte professionale»⁶². Essa si rendeva altresì più robusta e tecnicamente autonoma. Dopo essersi appoggiata per la stampa ad altre strutture, si dotava, infatti, di una propria tipografia e di un proprio nucleo tecnico e traslocava in una sede più adatta⁶³.

Il soddisfacente bilancio dell'attività pubblicistica e il consenso che «Scuola italiana moderna» aveva acquisito tra i maestri italiani, i riflessi scaturiti dalla più avvertita sensibilità verso l'infanzia, l'intraprendenza dell'Unei e la sempre maggiore autorevolezza e diffusione del suo organo di stampa, insieme all'attenzione dimostrata sul finire dell'età giolittiana dalla Minerva nei riguardi degli asili⁶⁴, influirono senza dubbio sulla messa in atto, sempre nel 1913, di un altro importante progetto. Consapevole che, per fare sentire la voce dei cattolici anche all'interno dei dibattiti inerenti all'educazione infantile, non era più sufficiente la rubrica attivata su «Scuola italiana moderna», l'editrice La Scuola decise che era giunta l'ora di dare avvio a una rivista rivolta alle maestre d'asilo e alle madri. Tale decisione si inseriva, come era stato ricordato pure nel citato articolo pubblicato il 12 ottobre 1912 nella rubrica «Per gli Asili e i Giardini d'Infanzia», in un panorama editoriale nazionale popolato da giornali didattici per lo più animati da una visione laica dell'educazione e non ricchissimo di periodici rivolti, nello specifico, alle educatrici. Lo studio condotto da Giorgio Chiosso sulla stampa pedagogica e scolastica in Italia tra il 1820 e il 1943, infatti, mette in luce che, tra le categorie di lettori cui le riviste

⁶⁰ Toscani, *L'avvio delle pubblicazioni nell'Italia del primo Novecento*, cit., p. 37.

⁶¹ Nel 1913 il periodico aveva infatti toccato il tetto di 7500 abbonamenti, cfr. Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, cit., p. 193.

⁶² *I miglioramenti della "Scuola Italiana Moderna"*, SIM (Copertina), vol. XXIII, n. 1, 15 ottobre 1913, p. II.

⁶³ L'editrice si era appoggiata agli Artigianelli di Brescia (ora editrice Queriniana) e a quelle che sono oggi le Arti Grafiche di Bergamo, cfr. Giammancheri, *Le origini della Editrice 'La Scuola'*, cit., p. 195. Essa si trasferì da Palazzo San Paolo a un edificio sull'angolo tra via Bezzecca e via Trento a Brescia, cfr. *La nostra rivista nel nuovo anno 1913-1914*, SIM (Copertina), vol. XXIII, n. 1, 15 ottobre 1913, p. II.

⁶⁴ Nel 1910, come è noto, il ministro Luigi Credaro istituiva una Commissione, presieduta da Camillo Corradini, incaricata di predisporre un piano di riordino delle istituzioni infantili che si tradusse, nel 1914, nella pubblicazione dei primi programmi didattici per gli asili. Pochi anni dopo, veniva altresì emanata la legge 25 maggio 1913, n. 517, che istituiva un apposito percorso formativo per le educatrici, ovvero le Scuole pratiche magistrali. In merito a queste questioni cfr. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, cit., pp. 244-245.

educative e scolastiche del tempo si rivolgevano, le maestre d'asilo costituivano una minoranza⁶⁵.

Nell'agosto del 1913, «Scuola italiana moderna» annunciava ufficialmente la nascita di «Pro Infantia»⁶⁶. Dopo avere precisato che quel giornale prendeva vita per assecondare «un desiderio da tempo e largamente sentito» e altresì un «invito [...] ripetutamente rivolto» all'editrice La Scuola, veniva svelato il nome di colei che ne avrebbe assunto la direzione, ovvero la maestra torinese Eugenia Giuseppina Giordani Mussino⁶⁷. A lei veniva affidato il compito di presentare «per sommi capi» il programma e la redazione di quella «pubblicazione moderna, sana, larga di aiuti, genialissima nel contenuto, nella forma, nelle attrattive». In stretta continuità con il percorso che era già stato tracciato dalla «maggior sorella 'Scuola italiana moderna'», la Giordani Mussino spiegava che la didattica settimanale di «Pro Infantia» avrebbe tenuto fede al froebelismo e sarebbe stata «abbondantissima», spaziando dalle lezioni di religione, a quelle «di morale, di cose, di calcolo mentale, di educazione dei sensi, lezioni per aspetto; esercitazioni froebeliene e varie di disegno, di piegatura, di taglio, di incollatura, di cucito, di tessitura, d'intreccio, di plastica, di costruzioni», senza tralasciare i giochi, gli indovinelli, le novelle, i bozzetti per il teatro dei burattini, le scenette dialogate, le rime, i canti, il giardinaggio, l'igiene, la ginnastica e l'economia domestica. Ella prometteva che, come aveva già fatto «Scuola italiana moderna» nei nove anni precedenti, «Pro Infantia» sarebbe altresì rimasta a fianco delle educatrici per combattere le loro battaglie per l'ottenimento di un doveroso «riconoscimento materiale e morale»⁶⁸.

Dì lì a poche settimane, il 10 ottobre 1913, usciva il primo numero di «Pro Infantia. Rivista settimanale d'insegnamento infantile»⁶⁹. Sul primo numero «straordinario» del periodico, nella parte inferiore della copertina, l'editrice La Scuola rivolgeva il suo saluto «rispettoso ed amichevole» alle «Signore Direttrici e Maestre Giardiniere» ed esprimeva la «sicura certezza» che quell'«intrapresa ardita» avrebbe incontrato «il più largo e costante favore»⁷⁰.

⁶⁵ Delle 1.273 testate prese in considerazione da tale studio, solamente il 4,2% era indirizzato alle educatrici, cfr. G. Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 6.

⁶⁶ Il periodico magistrale presentava in anteprima l'intestazione della sezione didattica della futura rivista e alcune testatine delle principali rubriche che l'avrebbero corredata, cfr. «Pro Infantia», SIM (Testo), vol. XXII, n. 40, 31 agosto 1913, pp. 361 e 364.

⁶⁷ Su questa figura cfr. DBE, *ad vocem*.

⁶⁸ E.G. Giordani Mussino, *Il Programma del "Pro Infantia"*, SIM (Testo), vol. XXII, n. 40, 31 agosto 1913, pp. 361 e 364.

⁶⁹ Sulla rivista, non ancora oggetto di un'analisi sistematica ed esaustiva, si vedano i contributi segnalati nella nota 28.

⁷⁰ [Copertina di] «Pro Infantia», vol. I, n. 1, 10 ottobre 1913, p. 1.

Narration and identity construction in the practice of autobiography. Two cases of female narratives: Ida Baccini and Elena Raffalovich Comparetti

Chiara Meta
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
chiameta@libero.it

ABSTRACT: In the new field of historical research related to the History of Emotions that has, however, already produced numerous national and international studies, the so-called alternative sources as private writings, biographies, epistolary correspondence, play a central role in shedding a light on the extent of the role of pedagogical devices in bringing “emotional impulses” back within the norm. In this vein, the article investigates the role of “self-writing” in some female figures of the late nineteenth century, in particular Ida Baccini and Elena Raffalovich Comparetti, starting from the visual angle of autobiography seen not as a mere intimist excavation but as a hermeneutic and critical mode of existential planning, when, also coinciding with the take-off of the emancipationist movement, the search for constituting oneself as a “subject” through the practice of writing represented, for the women themselves, an experience of rebirth, or rather, a process of “self-creation” on a symbolic level.

EET/TEE KEYWORDS: History of emotions; Empowerment; Autobiography; Self-writing; History of children's literature; Italy; XIX-XX Centuries.

1. Autobiography as the language of emotions. A new historical-educational path

In the field of historical research, a new “frontier” was opened some time ago, making it possible to look at the sources of the past and question them from a new angle, that of the affective dimension of human beings, taken into account in its evolution and mutation¹. This is a new research avenue capable

¹ Damien Boquet and Pirooska Nagy take stock of this new historical research “path” starting with a work published in French in 2009 (cf. D. Boquet, P. Nagy, *Pour une histoire des émotions*).

of looking at the role of feelings in history in order to develop, as medievalist Barbara H. Rosenwein, a pioneer in this field, underlines a completely new “paradigm for narrations” that depends on the re-establishment of a dialogue with the knowledge around emotions².

In relation to this new and vast area of study, what is interesting to highlight is the fact that if it's true that feelings are learnt, meaning the value a single individual ascribes to an emotional state, as well as how the social recognition of it varies according to historical periods, then the traditional tools of historical research must also broaden their capacity for analysis, in an effort to account for the complexity involved in reconstructing a “historical affectivity” preserved in the memory of a past whose reconstruction also involves analysing the experiences of those individuals who carried out the actions we intend to shed light on³.

In substance, through this new approach that tends to consider emotion and more in general feelings as a “cultural phenomena” and in the effort to debunk the false belief that some universal-eternal passion belonging to a history-less dimension exists, among the investigative sources able to “unveil” the complex stratification of the psychology of men and women of the past, a new centrality is acquired by all the documentation that «is source without no intention of being so as, for example, autobiography, literary narration, diaries, pictorial and iconographic representation»⁴. In particular the so-called “private writings” prove to be a particularly fruitful source to analyse the intimate life seen as a

L' Historien face aux questions contemporaines, in Eidem (edd.), *Le Sujet des émotions au Moyen Âge*, Paris, Beauchesne, 2009).

² On this, see also: B.H. Rosenwein, *Worrying about Emotions in History*, «The American Historical Review», n. 107, 2002, pp. 821-45; Ead., *Generation of feeling. A History of Emotions, 600-1700*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016; it. transl. *Generazioni di Sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Roma, Viella 2016; W.M. Reddy, *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; J. Plamper, *The History of Emotions: an Interview with William Reddy, Barbara H. Rosenwein, and Peter Stearns*, «History and Theory», n. 49, 2010, pp. 237-65. On this theme I would also like to refer to C. Meta, *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 647-664.

³ In the Italian context, the fundamental stages in the start of this new course of research can be set at the beginning of the 2000s even if from the 1970s and 80s there was an attention on the so-called micro-history. In particular, we owe it to Tiziana Plebani and her book *Un secolo di sentimenti* to have opened up this new frontier of historical research within Italian historiography. As historian Giuseppe Ricuperati argues, it was thanks to that volume and to a subsequent meeting between them that the monographic volume of the «Rivista Storica Italiana» was designed in 2016, dedicated precisely to this new field of research. (Cf. T. Plebani, *Un secolo di sentimenti. Amori e conflitti generazionali nella Venezia del Settecento*, Venezia, Istituto veneto di Scienze, Lettere e arti, 2012; G. Ricuperati, *Note sulle scritture autobiografiche e biografiche: specchi di sentimenti e di passioni nel Settecento e oltre*, «Rivista Storica Italiana», vol. II, 2016, pp. 472-520).

⁴ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, p. 22.

“labyrinth” of cultural codes, inherited and imposed educational relations in which a subject tries to affirm its own identity.

In this frame, in relation to the theme we aim to address, a privileged place certainly belongs to autobiographical narrative. As Giuseppe Ricuperati asserts, autobiography interrogates feelings and emotions according to a «tradition of intellectual history and history of ideas» which allows «an interdisciplinary dialogue between Clio and literature, history of philosophy and philology, also through the variety of literary genres»⁵.

To understand the possible implications and repercussions in the field of historical-educational research, starting from the reconstruction of the historical aspects connected to this new research frontier which was briefly outlined until this point, it's important to relate to an investigation perspective that in the last years has highlighted that, next to the philosophical, ethical and pedagogical representations of the official educational discourse, are also present a multiplicity of educational short stories, pedagogical narratives permeated with pedagogical norms that describe the often conflicting compresence of imposed rules and subjective aspirations in the construction of individual destinies⁶.

As Carmela Covato affirms, this connection, the relation between feelings and their coded expression:

Arises very relevant issues related to the theme, at a high pedagogical density, of the relation between spontaneity and coercion, towards which education has played and still plays a crucial role, even if still little investigated, in mediating between the generally imposing characteristic of rules of conduct and the feeling of individuals in childhood and adulthood⁷.

Going back to the theme of autobiography, it is certainly possible to state that a reflection around the educational value of autobiographical thinking, in the

⁵ Ricuperati, *Note sulle scritture autobiografiche e biografiche*, cit., p. 582. On this matter Ricuperati writes: «the space devoted not only to genres, but also to the human beings who use them, involves the adventure of the writer, an interweaving of passions, reasons and empathies that have forced me to rethink the very polarities of my interests» (*ibid.*).

⁶ It's many years that Carmela Covato, together with her research team consisting of Francesca Borruso and Lorenzo Cantatore, carries out a research programme focusing on the history of sentimental education in the light of this strand of so-called “narrative pedagogies”. Therefore for the series *Genere, Differenza, Educazione* by Guerini various volumes have been published starting from 2006 collecting contributions by different scholars and pedagogists who from different angles try to shed a light on an area, that of private life and life stories that is difficult to position on an historical- educational research level, but nevertheless rich in aspects of high pedagogical density. cf. C. Covato (ed.), *Metamorfosi delle identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2008; Ead. (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2010; F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2012; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (edd.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini e Associati, 2014.

⁷ Cf. Covato, *L'educazione sentimentale. Teorie, norme, esperienze*, in Borruso, Cantatore, Covato (edd.), *L'educazione sentimentale*, cit., pp. 18-19.

pedagogical field, has been undertaken for some time, seen not as a mere inner sounder and intimate dig, but as a critical-hermeneutic mode for an existential design and redesign. More precisely, as Duccio Demetrio underlines on this point, autobiographical memory can represent a therapeutic act thanks to which the subject has the chance to rethink and re-elaborate their own identity in the light of the narration of their own memory and to take responsibility for their own life project⁸.

Moreover, psychoanalytic thought has also long dealt with this point, starting from the awareness of the impossibility of a presumed self-transparency of the subject to himself or herself, reflecting in particular on the link, or rather on the interweaving, present in every self-narrative, between tale, fiction and self-deception⁹. Obviously, even only to evoke this viewpoint of the question would take us far beyond the topic we are addressing¹⁰. It is therefore enough to recall, as pointed out by Covato who has devoted much of her work to the subject dwelling on the autobiographies of certain illustrious male figures¹¹, that:

The problem of self-knowledge through the memory of one's life narrated to others raises the question of an evolutionary-historical approach to identity, within which the foundation of the subject is not guaranteed by a supernatural principle, but finds its reasons in the relationality with reality and in the relationship with others, who are experienced as indispensable and hostile at the same time, as possible actors of a counterfeit¹².

We are therefore not interested here in retracing cognitive paths that have already been explored at length. Instead, what we would like to try and shed light on is the attempt to understand how autobiographical narration, by bringing

⁸ Cf. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996, pp. 13-15. On these themes are essential: F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002 e I. Gamelli (ed.), *Il Prisma autobiografico*, Milano, Unicopli, 2005.

⁹ The journal of cultural studies and aesthetics «Agalma» dedicated a very rich monographic issue to this theme in 2015, among which we point out the interesting editorial by Mario Perniola, Foreword. *Io non so chi sono io*, «Agalma», n. 29, 2015, pp. 2-6.

¹⁰ On this subject it is essential to refer to the work of Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Gallimard, 1974; it. transl., *Il patto autobiografico*, Bologna, il Mulino, 1986. It would be impossible to reconstruct, here, the debate that has developed around the autobiographical pact. For an overview see B. Anglani, *I letti di Procuste*, Bari, Laterza, 1996; F. D'Intino, *L'autobiografia moderna. Storie forme problemi*, Roma, Bulzoni, 1982; B. Anglani, E. Porciani (edd.), *Repertorio bibliografico ragionato sull'autobiografia (1993-2004)*, «Moderna», n. 1, 2003, pp. 131-192.

¹¹ In particular, Covato has thoroughly investigated the theme of the autobiographical narrative in two illustrious eighteenth-century figures such as Jean-Jacques Rousseau and Pietro Verri: see C. Covato, *Jean-Jacques Rousseau. Lumi, verità e finzione autobiografica*, in Ead., *Vizi privati e pubbliche virtù*, cit., pp. 93-115; Ead., *L'impossibilità di essere normale. Rousseau, l'identità di genere e la finzione autobiografica*, in Ead., *Pericoloso a dirsi*, cit., pp. 83-103. For the Verri case: cf. Ead., *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002, in particolare pp. 77-101; Ead., *Introduzione ad una nuova storia dell'educazione. Sentimenti, emozioni, passioni*, in Ead., *Pericoloso a dirsi*, cit., pp. 13-33.

¹² Covato, *L'impossibilità di essere normale*, cit., p. 87.

out feelings, passions, sufferings and conflicts, whether latent, repressed or consciously concealed, can represent a cognitive adventure of extraordinary interest for those who, looking at that labyrinth of sources that private memories are, have the ambition to try to reconstruct the ever-present interweaving, in the construction of the identity of the subject, of the social dimension of their personality which concerns the rules, norms and, in general, conformations to which the individual adapts, and the discard, their contribution to wanting to build themselves in a way that differs from the mere repetition of learned codes.

With regard to such a perspective that weaves together the so-called “materialistic” elements of personality and the so-called subjective elements, it seems of extraordinary interest to retrace the way of dealing with this question in a truly original author of the 20th century, Antonio Gramsci.

Starting from a completely “eccentric”¹³ interpretation of Marxism, he tried to take account in his reflections of the inseparable link, so to speak, between individual and society, making it a feature of his political proposal but also of his more general educational idea. In fact, one aspect that strongly emerges from his reflection is that of being founded on a historicized vision of the human. In many places in the *Prison Notebooks*, he questions the idea of an original human nature, criticising both reductive materialism and spiritualism of idealist origin. The naturalness that man has at his disposal, he reiterates, is embedded in the historicity and sociality of his actions and is a consequence of them. «Men» – he writes on *Notebook 10* § 38 – «is the sum of social relations», not an individual «psychologically and speculatively conceived»¹⁴.

From this point of view, therefore, the Gramscian approach seems very useful to highlight the “political” and relational aspect of autobiographical narration. First of all, we have to say that if on the one hand it is true that all of Gramsci’s writings are crossed by autobiographical temptations – in his writing, in fact, he frequently uses recollections and notes of this kind – there is, however, a clear distance from a certain type of autobiography, seen as a narcissistic act, the result of a useless solipsistic temptation¹⁵.

¹³ Since his early writings, when he was doing his journalistic ‘apprenticeship’ for the Turin section of the socialist newspaper «Avanti!» and for the socialist culture weekly magazine «Grido del Popolo» between 1915 and 1920, Gramsci engaged in a tough polemical battle against late 19th-century second-internationalist Marxism, which he claimed was guilty of sociological and positivist deviations that would long influence the ideology of the Italian Socialist Party founded by Filippo Turati. On young Gramsci’s formation L.Paggi’s study is always precious: L. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*, Roma, Editori Riuniti, 1970 and now also L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011; on young Gramsci’s journalistic beginnings see also M.L. Righi, *Gli esordi di Gramsci al «Grido del popolo» e all’«Avanti!» (1915-1916)*, «Studi Storici», vol. 3, 2014, pp. 727-55.

¹⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, critical edition by Istituto Gramsci, ed. by V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1337. (From here on Q. followed by the page number)

¹⁵ Gerratana, *Saggio sulla dissoluzione del soggetto*, in Id. (ed.), *Gramsci. Problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1996, pp. 120-148.

In a footnote to *Notebook 14*, titled *Giustificazione delle autobiografie*, Gramsci overturns the assumption of an alleged “idiotic originality”: precisely because one perceives one’s own life as similar to that of a thousand other lives, autobiography «can be conceived ‘politically’», showing others how to «develop in certain ways and towards certain outlets»; and precisely because «it describes in action what would otherwise be logically deduced», it assumes «great historical value, in that it shows life in action and not only as it should be according to written laws or prevailing moral principles»¹⁶.

In this way, the critical elaboration of one’s own personality not only is not denied in the perspective of Gramsci’s philosophy – this also shows a certain debt to the pedagogical activism of Giuseppe Lombardo Radice¹⁷ – but it is necessary for adapting consciousness to action, subject to object¹⁸. «The active man in the mass» – he writes – «acts practically, but doesn’t have a clear theoretical conscience of his acting which is, anyhow, a way of knowing the world while transforming it. His theoretical conscience can actually be in contrast with his actions»¹⁹. Whence «the critical understanding of oneself takes place through a struggle of political hegemonies, of conflicting directions, first in the field of ethics, then in politics, in order to arrive at a superior elaboration of one’s own conception of reality»²⁰. Only in this way can a conscious personality emerge that is able to «criticise one’s own conception of the world», that is «to make it unified and coherent and raise it to the level reached by the most advanced global thought»²¹.

But, precisely, «the beginning of a critical elaboration» is not a solitary act of the conscience, on the contrary it is «the conscience of what actually is, that is a ‘know yourself’ as a product of the historical process carried out so far that has left you with an infinity of traces accepted without any question»²².

¹⁶ Q., p. 1718.

¹⁷ On the complex relationship of Gramsci with Croce’s and Gentile’s idealism and the pedagogical thought of Giuseppe Lombardo Radice see E. Garin, *Gramsci nella cultura italiana*, in *Studi gramsciani*, Roma, Editori Riuniti, 1958, pp. 395-418; G. Bergami, *Il giovane Gramsci e il marxismo 1911-1918*, Milano, Feltrinelli, 1977.

¹⁸ The Gramscian subject- in particular that of the prison reflection, since in its early writings Gramsci didn’t avoid “iper-subjectivistic” solicitations that derived from the the cultural climate ranging from Bergson and Sorel to the culture of Papini and Prezzolini’s «Voce» – is primarily a collective subject, in the sense that it is not completely free. In spite of this – here lies the discriminating point – it has the possibility, indeed the moral duty, to act, albeit within a field of forces, of an objectively given situation of which it must become aware, otherwise it will be unable to produce politically profitable action. (On the reconstruction of the young Sardinian’s intellectual biography, see Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit. On the influences of the early nineteenth centuries vanguards on Gramsci’s thought I’ll take the liberty of referring to Meta, *Il soggetto e l’educazione in Gramsci. Formazione dell’uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019).

¹⁹ Q., p. 1385.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, p. 1376.

²² *Ibid.*

In essence, Gramsci speaks about molecular transformation to describe the dialectical relation between an individual and the collectivity as to highlight an anti-moralistic approach to the theme of the person²³. He strongly reiterates how a critical understanding of oneself, that is the acquired awareness of one's own historical function in the process of subjectivation, can happen only departing from an inventory of the folkloric material and the sedimentation of one's own personality, necessarily layered. We are thinking here of Rosenwein's remarks about the emotional legacies (lexicons, idioms and ways of thinking) that make up the genetic mosaic of generations of linguistic and cultural communities²⁴.

2. *Women and self-writing between the 19th and 20th centuries*

At this point it appears useful to retrace some of the autobiographical experiences in women's writing between the end of the 19th century and the first half of the 20th century so as to expose the existing link between the molecular construction of personality and autobiographical narration as highlighted also through Gramsci's reflection.

In fact, it is important to highlight the emergence of a new feminine subjectivity – locatable in that turning point that, between the end of the 19th century and the first half of the 20th century, sees the rise of a new women's movement fighting for citizenship rights from which they had hitherto been excluded – which can help us to comprehend how writing has represented, precisely for those subjects to whom for centuries the written word was of difficult access, a formidable tool for identity construction.

On this aspect Anna Rossi-Doria has underlined that wanting to identify a strong theoretical nucleus that characterised women's history – aside from the renowned matter of the relation between equality and difference on which 1970's feminism would determine a fundamental fracture concerning the emancipatory legacy²⁵ – it would be possible to find it in the obstacles to the affirmation of women's individuality and their difficulty in building it. For this reason the core points of the suffragist political thought that developed from the first half of the nineteenth century until world war one «were the condemnation of this false universalism and the disruption of extremely strict prohibitions

²³ On the notion of «transformation» or «molecular mutation» used by Gramsci in the *Notebooks* and in the *Letters* cf. E. Forenza, *Molecolare*, in G. Liguori, P. Voza (edd.), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Roma, Carocci, 2009, pp. 551-555.

²⁴ Cf. Rosenwein, *Generazione di sentimenti*, cit., pp. 38-42.

²⁵ On this theme: E. Baeri, *Cerniere di cittadinanza. Il protagonismo femminile degli anni '70*, in A. Scattigno, N. Filippini (edd.), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 160-168.

relative to the possibility for a woman of being an individual and a to be able to represent and transmit»²⁶.

Not coincidentally, at the gaining of the vote, both after the first and the second world war, the prevalent political motivation in various countries would still be that of the services carried out by women as a group and not of the rights of the individual women. The reference to the values of maternity in opposition to women's individuality, for example, became very strong after the wars and totalitarianisms. Women as mothers, essentially. As Dianella Gagliani rightly recalled, during the nineteenth century – for instance considering the Italian case – while women were still excluded from suffrage they were beginning to be admitted in the directors boards of charitable and welfare organisations, offering them an solution for their desire of practical work, commitment in the defence of the weakest, more in general for the need of women to evade from the anguish of the domestic dimension²⁷.

Besides, the attention and the tension of women «there where children cry more than where orators fuss, historically resolved during the XIX and XX centuries in a sort of mandate to them in several assistance sectors, considered as specifically feminine areas of intervention and devalued by a notion of politics, as it was developed in the West, which has privileged other areas of intervention as more important»²⁸. The public area, having been established as separated from the private, understood *stricto sensu* as political, has among its effect also its opposite: the separation of the private from the public sphere²⁹.

What we are interested in highlighting now, also in the light of the considerations made so far, is to understand how – starting from the theoretical assumption on which the feminist thought would later reflect extensively that is, not only the denunciation of the insufficient inclusion of women in the most significant social structures, but also and above all the inability of the symbolic structure of Western “logocentric” rationalism to accept and name the female

²⁶ A. Rossi-Doria, *Rappresentare un corpo. Individualità e “anima collettiva” nelle lotte per il suffragio*, in Ead., *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Roma, Viella, 2007, p. 110. Regarding the suffrage and emancipation movement a vast bibliography is available, among many others: cf. Ead., *La libertà delle donne. Voci della tradizione politica suffragista*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1990. Also essential F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia: 1848-1892*, Torino, Einaudi, 1963; see also S. Soldani, *Prima della Repubblica. Le italiane e l'avventura della cittadinanza*, in Scattigno, Filippini (edd.), *Una democrazia incompiuta*, cit., pp. 41-90.

²⁷ Cf. D. Gagliani, *Welfare State come umanesimo e anti-padronage. Un'esperienza delle donne nel secondo dopoguerra*, in M. Salvati, D. Gagliani (edd.), *La sfera pubblica femminile*, Bologna, Clueb, 1992, pp. 163-67.

²⁸ *Ibid.*, p. 165. On this theme see also A. Buttafuoco, *La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento*, in L. Ferrante, M. Palazzi e G. Pomata (edd.), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988, pp. 166-187.

²⁹ Cf. C. Covato, *Maschile e femminile. Genere e destini educativi*, in Ead., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 45-66.

specificity- the search for the constitution of a female subject through the practice of writing may have become, for women themselves, an experience of rebirth, or rather of self-creation on a symbolic level³⁰.

On a historical level, as already mentioned, a significant change took place between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, especially with regard to the Italian case. As Marina Zancan in fact wrote

In the two decades at the end of the 19th century, while intellectuals and the new publishing industry were working on the ideological construction of a national identity initiated by Francesco De Sanctis with his *Storia della letteratura italiana (1870-1871)*, women not only enter the political arena in large numbers, but also the cultural sphere, as journalists, appendices writers, translators, children's writers, poets and, above all, narrators. In the literary culture of that twenty-year period, the discourse on women authors and their works – which would only become explicit and systematic in the early years of the twentieth century with Benedetto Croce's contributions in «La critica», aimed at defining the constants of what he codified as women's literature – was mediated by the new publishing industry, attentive and oriented towards the new public, and to women as part of it³¹.

In this scenario – in which the country's major centres of cultural production were no longer just Milan and Florence, but also Turin and, especially after becoming the political capital of the new unitary state in 1871, Rome – a new female intellectuality took shape, seeking to codify and define the features of its identity, desires and passions through writing.

It was precisely in the Roman context that a great cultural ferment took place. Not only did the famous periodical «Nuova Antologia», founded in Florence in 1866, move there in 1878, but new literary journals also found space. The season opened with the «Fanfulla della Domenica», which was directed until 1882 by Ferdinando Martini and then between 1882 and 1883 by Luigi Capuana, and was characterised by its great cultural openness and its desire to give ample space to female writers: among them, Marchesa Colombi, Contessa Lara, Neera, Emma Perodi, Ida Baccini.

³⁰ On this theme, or rather on how literature and writing can represent the fundamental tools for “subtracting” women from their “imposed destiny” linked to nature and the biological, it is fundamental the contribution of R. Rossi, *La donna, la letteratura e la morte* in C. Covato, M. Cristina Leuzzi (edd.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989, pp. 153-163. The matter of the relation between women and literature had, as it is well known, great prominence among sexual difference feminist theorists. In this regard see, among many other works, the monographic issue *Donne e letteratura*, «DWF», n. 2, 1977; E. Rasy (ed.), *Le donne e la letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1984. Essential L. Irigaray, *Speculum. L'altra donna*, Milano, Feltrinelli, 1975.

³¹ M. Zancan, *Fervori letterari tra Milano e Roma*, in M.T. Mori, A. Pescarolo, A. Scattigno, S. Soldani (edd.), *Di generazione in generazione. Le italiane dall'Unità a oggi*, Roma, Viella, 2014, p. 99.

3. *Ida Baccini and Elena Raffalovich: writing as identity construction*

Ida Baccini herself, active as Emma Parodi in the education sector, distinguished herself above all, as is well known, as a children's writer. She collaborated regularly with the «Giornale per i bambini» (1881-1889), the weekly magazine created by Ferdinando Martini and later also directed by Carlo Collodi and after, from 1884, she directed «Cordelia. Quindicinale per le giovinette» founded in 1881 by Angelo De Gubernatis while in 1885 she created the «Giornale dei bambini».

Baccini's case, however, interests us not so much for her literary production as for her status as a writer and for how her claim to wanting to be an intellectual capable of making a living from her work, represented a break with the canons still widely in force that viewed, at most, a cultured woman capable of participating in the cultural life of her country, but certainly not of making a living out of it³².

On this subject Lorenzo Cantatore wrote:

It is apparently difficult to seek reasons for the innovative emblematic nature of this woman. In fact, in her many writings (novels, short stories, novellas, sketches, collections of school readings, etiquette books for young girls, an autobiography, a few poems, pedagogical essays, journalistic pieces) the first stylistic-moral trait that strikes us is the lesson of cautious and subdued middle-classness, where violent violations of the sedimented rules of civil coexistence are not allowed, where obedience, common sense and love for suffering as a means of redemption are at the centre of an attention always alert to the facts of life and the growth/formation of individuals³³.

The revolutionary aspect of this woman emerges from the events of her life, as can be seen in her autobiography, *La mia vita*, published in 1904, which is truly disruptive in terms of the revelations it contains and in some ways unconventional, which came out two years before what is considered to all intents and purposes as the modern type of female autobiography, *Una donna* di Sibilla Aleramo, published in 1906.

³² There are many references to Baccini as a children's writer, but here we will only mention those studies that focus on her biography: A. Scolari Sellarier, *Baccini Ida*, in *Dizionario degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1963, Vol. 5, pp. 44-45; M. Baccini, *Ida Baccini intima. Pagine di ricordi*, Milano, Nigoli, 1912; B. Marchetti Chini, *Baccini*, Firenze, Le Monnier, 1954; L. Cantatore, *Un'identità femminile moderna. L'autobiografia di Ida Baccini*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 1, 2014, pp. 31-54; Id., *I fantasmi di Ida Baccini*, in I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*. Introduction by L. Cantatore, Milano, Unicopli, 2004, pp. 7-26; A. Ascenzi, *Formare una generazione di "vestali dell'educazione". Il romanzo d'una maestra (1901) di Ida Baccini tra autobiografia e rilancio della "vocazione magistrale femminile"*, in Ead., *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, Edizioni Ets, 2019, pp. 169-203.

³³ Cantatore, *Un'identità femminile moderna*, cit., p. 31.

Ida Baccini is one of the first Italian women that consciously chose to narrate the events of her life «thinking of feeding it to her audience»³⁴. Yet it is not only the awareness of the paradigmatic character of her life that deserves to be told in order to be useful to other women. Cantatore also emphasises her claim – in line with emancipationist thinking of the end of the 19th century – to be able to live and earn a living thanks to her intellectual work: «autobiography, therefore, not only as a quest and affirmation of oneself in front of the world, but also as an object/product of work and therefore a means of earning money»³⁵.

In this sense, in some ways, Baccini is at the head of a women's movement which, as we have pointed out, looking at the change in the editorial market and the fervour linked to the birth of new newspapers towards the end of the nineteenth century, demands a narrative expressed in the first person, through active participation in editorial work in the broadest sense, from journalism to literature *tout court* to children's literature. A world which, as is evident, has always been the prerogative of men, is for the first time being competed with the female sphere. This is a truly epoch-making transformation, the contradictions of which are even more evident in the tension between public and private that characterises the autobiographical account.

This is another reason why Baccini's autobiography acquires an exemplary quality. In fact, it is the author herself who speaks of "exceptionality" when she writes in the preamble to the aforementioned biography:

I begin at once by declaring that no sense of vanity prompted me to write this book [...] I write these pages not so much to satisfy the pressing need for sincerity which, more or less, is in all the weary and sorrowful souls who have asked little of life and have given it much: as much as to reveal myself, as I am, to someone I love more than myself and to whom I wish to leave this brilliant and accomplished revelation of a modern female individuality³⁶.

In particular, a dialectic tension emerges from the very beginning between the description of the unfavourable and particularly harsh conditions to which Ida as a child is forced – her childhood years are marked by difficult situations, her mother's poor health, the cramped Florentine home that even overlooks an asylum from which frightening sounds come – and the emergence of what would become a sort of "mythography of herself", a truly exceptional child, in some ways eccentric, who would feed on books and literature, helped in this by her father's editorial work that allowed her to handle many texts.

In this regard, Cantatore emphasised that «Baccini did not miss the opportunity to draw a useful pedagogical direction for educators and parents, anticipating the polemic against the methods of contemporary educational

³⁴ *Ibid.*, p. 32.

³⁵ *Ibid.*, p. 33.

³⁶ Baccini, *La mia vita*, cit., p. 33.

science that she would engage in later»³⁷. What emerges is an idea of education as the development of one's own passions and inclinations, in which constraints and impositions are banned. In fact, Ida asks herself:

Would I have come to this if I had been forced into it by a program? Needless to say: as it is in toys and games, so it is in ideas: the child wants to work, to climb, to descend, to reorder, to group autonomously. The teacher has to do nothing more than observe, follow, guide, help, and above all, he must be able to detect favourable changes³⁸.

And it is for this reason that the writer, who was also a primary school teacher³⁹, for a period between 1871 and 1878, expressed her distrust towards the teaching methods used in schools where teaching is intended as "indoctrination", passivating the minds of pupils.

Returning to the biographical node that we are most interested in highlighting, which consists, as we have said, more in her life choices than in her work itself, the chapters of her biography that are of greatest interest to us are those relating to her marriage, which led to an early separation, and to her choice of a motherhood lived in solitude.

As for the story of her unsuccessful marriage to the sculptor Vincenzo Cerri, seventeen years her senior, Baccini depicts one of the earliest biographical representations of what it means for a woman to be unable to renounce her highly vivid instinct for independence. In a very significant passage, she illustrates the inability of this husband-artist to recognize the moral and intellectual autonomy of his life partner:

He did not see in me neither the exquisiteness of feeling nor an intelligence, however different, which would at least match his own. Very original in art, he was never original in life, and his wife, in his mediocre concept, certainly never had to cross the limit imposed on her by the old morality; that is to say, to be a good housewife capable of fulfilling at the

³⁷ Cantatore, *Un'identità femminile moderna*, cit., pp. 37-38.

³⁸ Baccini, *La mia vita*, cit., p. 71.

³⁹ In this sense, Baccini's experience is part of the phenomenon that since the unification of Italy has seen primary education as a field of employment for the female workforce. Beyond the chiaroscuro aspects, which would take us far beyond the limits of the present work and which will see the emergence of a labour sector with segregating aspects and certainly characterised by strong imbalances in terms of pay equity and general treatment compared to men, it should be noted that the sphere of education, in particular primary education, became, within a few years, the first real job that brought women out of the home, representing, in some cases, as in Baccini's case, a real «springboard towards intellectual careers that had nothing to do with that alleged biological predisposition (and predisposition)» (Cantatore, *Un'identità femminile moderna*, cit., p. 34). For a more comprehensive analysis of the issue: C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzì, 1996; Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù*, cit.; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Ead., G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, Vol. 1, pp. 67-130; S. Ulivieri, *La maestrina con la penna rossa. Immagini di maestre nell'Italia dell'Ottocento tra letteratura e realtà*, «Cadmo», vol. I, n. 3, 1993, pp. 51-57; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2007).

same time the most ordinary and elevated offices; the *omnibus* creature, with whom one can speak of poetry at times when the man is highest and most worthy, except then to relegate her to the pots or the laundry rags, when in a moment of discontent would he be reminded of the sad supremacy of male and dominator that he is allowed by the code and granted by tradition⁴⁰.

And in the name of her inalienable independence, Ida not only demanded and obtained a separation from her husband, but also refused the alimony that the court's separation ruling had established in her favour. It is precisely as a result of this choice that she would have to gain the famous and greatly desired economic independence initially pursued, as mentioned, through teaching at primary school. However, this was a relatively brief experience, which she felt, as we have seen, to be an obstacle to her intellectual growth. In fact, as early as 1875, when the text that inaugurated contemporary Italian children's fiction, *Le memorie di un pulcino*, was published, the publishing industry opened up to her. However, this would be a troubled path, as it emerges from reading the entire second part of her biography. On the one hand, she finally felt she could make a living from her intellectual work, earn an income from it and be independent; on the other hand, she felt the urgent need to defend her rights as an author, at a time when, among other things, Italian law on the subject «was still very vague, all the more so in relation to female writers»⁴¹, she constantly complained about a condition which is at the limit of exploitation by her publishers. Especially after her voluntary resignation from school in 1878 – but the decision may seem pretextual, as we will see shortly – following her opposition to the introduction of gymnastics as a compulsory subject which she said would have obliged no longer young and not very agile teachers to humiliating performances in front of their pupils, Baccini engaged in a real battle against her publishers, constantly talking about figures and fees due and not paid.

With regard to her leaving school, to get to the second point in her biography that interests us the most, critics have always linked this event to her pregnancy, which she experienced in that very year. In 1879 Ida gave birth to her son Manfredo Baccini, who was conceived out of wedlock. It is therefore possible to assume that «in the weeks in which the new measure was being discussed she was already pregnant and afraid that she could not hide the pregnancy»⁴².

And it is really amazing to see how little or nothing is said about her son to whom the book is dedicated. Relegated to a small chapter at the end of the work, never mentioned as her “son” but as her «closest *alter ego*»⁴³, Manfredo would become her most trusted collaborator on whom Baccini pinned her

⁴⁰ Baccini, *La mia vita*, cit., p. 111.

⁴¹ Cantatore, *Un'identità femminile moderna*, cit., p. 45.

⁴² *Ibid.*, p. 46.

⁴³ Baccini, *La mia vita*, cit., p. 210.

hopes and expectations also regarding a future in the world of publishing and intellectuality.

Precisely because one of the main characteristics of this autobiography is that it is based on an interweaving of public and private life, in which it is difficult to clearly distinguish between the public Ida, the intellectual who with great effort and determination made her way in the hitherto predominantly male world of publishing, and the private, intimate Ida, expressed through the recollection of family memories, we should not be surprised that the text is not free of «ambiguities and omissions that surround important episodes such as the birth of an illegitimate child»⁴⁴. It is difficult to think of maintaining a solid “autobiographical pact”⁴⁵ with readers in the face of such an extraordinary event, especially if we think of the social and political context of the time. It is worth noting, incidentally, that women in Italy did not become active citizens until after the end of the Second World War, while in order to talk of equality in terms of civil rights it is necessary to wait for the claims made by the feminist movement in the 1970s, leading to the reform of family law in 1975, which for the first time put spouses on an equal footing before the law and broke down the patriarchal structure of the Italian family inherited from the past⁴⁶.

In the light of these considerations, Baccini’s biography appears all the more transgressive and her life expresses an exceptional modernity. A woman who was out of her own time, a precursor of a new way of living but also thinking that would have to wait a long time before becoming a widespread feature of women’s way of being.

In some ways, another woman, born a few years before Baccini and active between the 1870s and 1880s, Elena Raffalovich Comparetti⁴⁷, would consider the essential choice of her own autonomy the constitutive feature of her existence. However, it is not only the radical desire to live independently that unites them, there is also an attention to childhood, in the conviction, particularly present in Raffalovich, that the emancipation of women runs parallel to that of childhood, or rather to the socialisation of care tasks, to which we will return.

In Elena Raffalovich’s case, as in Baccini’s, the aspect we wish to emphasise most concerns the clear rejection of a destiny interpreted as total incorporation into domestic life. The hard and painful choice of freedom represents an insuppressible determination to realise herself on a spiritual level in order

⁴⁴ Cantatore, *Un’identità femminile moderna*, cit., p. 46.

⁴⁵ Cf. on this E. Porciani, *Il patto autobiografico: l’avventura teorica di Philippe Lejeune*, «Intersezioni», n. 3, 2007, pp. 423-440.

⁴⁶ Rossi-Doria, *La libertà delle donne*, cit., pp. 45-48; Soldani, *Prima della Repubblica*, cit., pp. 50-55.

⁴⁷ Elena Raffalovich, born in Odessa in 1842, came from a rich family of Jewish origin settled in Paris. By virtue of this origin, she received a solid cultural education, typical of the European cosmopolitan elite of the time. In 1863 she married Domenico Comparetti, Greek literature professor at Pisa University.

to allow «an identification of herself, with the awareness that her solitude is also the assumption of individual responsibility correlated to the possibility of choosing, operating and deliberating»⁴⁸.

Reading the correspondence between Elena⁴⁹ and Domenico Comparetti who was to become her husband in the space of a few months «it reveals the fragility of a conjugal love that does not give due consideration to individual passions and aspirations»⁵⁰. Elena soon rejects married life as a symbolic prison.

It must be said that at first, during the period of the engagement, as can be seen in some of the letters addressed to her fiancé, there is an enthusiastic passion in the search for an emotional and intellectual fusion through love that can make a love bond a means for a life of intense collaboration and moral elevation. Elena envisages a relationship in which it is possible to «call each other by name»⁵¹, thus invoking a principle of equality and reciprocity between man and woman through which they can «live doubly»⁵² united by a bond that is both spiritual and intellectual. The young bride-to-be thus imagines she can feed her «burning thirst for knowledge»⁵³, that she can break the «cage» that imprisons her «like a chaffinch»⁵⁴ through the sharing with and support of her partner: «what a joy it will be to read with you» – she writes to Comparetti on 9 May 1863 –, «books that I could not understand without your help and to feel my soul opening thanks to you, thanks to your adored lips!»⁵⁵.

In the letters following the marriage⁵⁶, however, a progressive disillusionment slowly emerges, leading Elena to the painful decision of separating from her

⁴⁸ F. Borruso, *I modelli educativi del discorso amoroso borghese tra immaginario letterario e storie di vita*, in Covato (ed.), *Vizi privati e pubbliche virtù*, cit., p. 162.

⁴⁹ A large part of the letters written by Elena between April and July 1863, in the months leading up to her marriage to Domenico Comparetti, and then those following the marriage, were found by chance and later rearranged for publication by Raffalovich's granddaughter, Elisa Frontali Milani, who, in presenting the volume she prepared, writes: «The recent discovery of old letters she had sent to Grandpa was like a window suddenly opening in a dark room. With emotion I saw lighting up that cold and distant figure I had known without knowing. From those letters emerged, lively and palpitating, a young woman in love [...] full of enthusiasm, rich in aspirations towards ideals of beauty, justice, liberty, and which reality had gradually withered [...] The letters following the marriage, written to her husband by the disappointed young woman who had decided, without any apparent drama, to live alone [...] provide the key to understanding how an overly sensitive soul was driven to close itself up in an armour of insensitivity» (E. Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere 1863-1884*, Turin, La Rosa, 1980, p. 4).

⁵⁰ Borruso, *I modelli educativi del discorso amoroso borghese*, cit., p. 159.

⁵¹ Elena Raffalovich to Domenico Comparetti, Aprile 24 1863, in Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., p. 14.

⁵² *Ibid.*, p. 16.

⁵³ Raffalovich to Comparetti, 9 maggio 1863, in Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., p. 20.

⁵⁴ Raffalovich a Comparetti, 31 maggio 1863, in *ibid.*, p. 36.

⁵⁵ Raffalovich a Comparetti, 9 maggio 1863, cit.

⁵⁶ On 18 July 1863, Elena left Paris for Italy where she was to marry Domenico Comparetti on 13 August and later move to her husband's city, Pisa. «It is not easy to get an idea of what Elena's life might have been like in Pisa»; whereas, as we have seen, while waiting for the marriage in Paris

husband and living a life of travel and study. More and more the tone is laconic and detached, as can be seen from the type of greeting she addresses to her husband; often the expressions used are: «hugs» or «warmly»⁵⁷.

Even the experience of motherhood was not enough to satiate her desire to devote herself to something vast that goes beyond personal selfishness. In a letter sent to Comparetti from Lucerne, where she had gone with her daughter for a summer holiday, she wrote that she felt the experience was «a suffocating responsibility for which I was not made»⁵⁸.

Elena peremptorily expresses the rejection of a life to which women have been brought up for centuries, made up of selflessness and submission to family care duties⁵⁹. «I have spent my life» – she writes – «struggling between the fear of displeasing others and my own desires»⁶⁰.

Parallel to this detachment from marital ties is the search for a centre of interests that makes life full and fulfilling. Elena found it in her discovery of Fröbel's thinking and her desire to devote herself to building kindergartens.⁶¹

In 1872, when she had already broken up with Comparetti, who, moreover, never understood the reasons for the break-up, continuing for a long time to write to her, and in retrospect, referring to Elena, he would write that she was «affected by hysterical melancholies that made domestic life unbearable to her»⁶², Elena decided to go to Germany, first to Gotha and Dresden and then to Leipzig, to study Fröbel's method in depth.

At the same time, she began an intense correspondence with the well-known pedagogue Adolfo Pick, to whom she expressed her need for a moral and

«she aspired to freedom», in Pisa Elena certainly does not find freedom. The town's atmosphere is narrow and gossipy. Every act of Professor Comparetti's "foreign" wife was certainly monitored and maliciously gossiped about [...] on 16 December 1865 a baby girl, Laura, was born and given to a wet nurse [...] From this period only a few undated letters remain, but they can be traced back to the years between 1864 and 1870, written when her husband was absent or when Elena herself was away on health trips» (Frontali Milani, *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., pp. 91-92).

⁵⁷ Respectively: Raffalovich to Comparetti, July 16 1872; Raffalovich to Comparetti, September 1872, in Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., pp. 102 e 104.

⁵⁸ Raffalovich to Comparetti, September 1871, in *ibid.*, p. 96.

⁵⁹ On this theme cf. C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

⁶⁰ Raffalovich to Comparetti, September 1872, cit.

⁶¹ The path that leads her to the German pedagogue «is very precise and well meditated». Elena initially tried to convince the director of the kindergartens in Pisa to open up to Fröbel's method, also asking for advice from Adolfo Pick who was then one of Fröbel's greatest experts and a great pedagogue, too. At the same time «she follows with interest the development of a Garden in Florence and goes to Siena to meet Berta Marenholtz von Bülow», Fröbel's collaborator and director of the Froebelian Normal Institute in Berlin, as well as an advocate of the method throughout Europe and particularly in Italy (C. Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione. «La ricerca straordinaria» di Elena Raffalovich Comparetti*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989, p. 426).

⁶² D. Comparetti, *In memoria di Elena Comparetti-Raffalovich e di Leone Raffalovich suo padre*, Firenze, Stab. Tipografico E. Ariani, 1922, p. 8.

intellectual commitment to guide her existence⁶³. «I need something to do» – she writes – «I can't bear the inactive life I've had to lead up to now, which has hurt me so much»⁶⁴.

Reading the correspondence with Pick also reveals what we might call her “*ante litteram* feminism”, linked to the conviction that it is necessary to initiate a socialisation of care in order to free women from the burden of the household. Above all, in Elena's view, a different organisation of the spaces dedicated to children would have repercussions on the working-class women from whom she thinks change will come.

In a significant letter dated 23 October 1872, addressed to Pick from Paris where she had travelled after completing her Froebelian course in Germany, she wrote:

I believe that for the emancipation of women, progress will come from where it is least expected, that is, from the women of the people, driven by the need to win in the struggle for existence [...] Less unarmed and more energetic than the women of the bourgeoisie, they will go straight to the goal, regardless of prejudice. In a word, I believe that the cause of women is immediately linked to the cause of democracy, and that they will triumph together⁶⁵.

Even just reading these few lines it is possible to see the profound difference in orientation and ideals that moved Raffalovich in the diffusion of Froebelian ideas, compared, for example, to the nevertheless significant women, all belonging to the rich bourgeoisie, who in those same years were committed to the promotion of kindergartens on the basis of Fröbel's model. From Adele Della Vida Levi, who inaugurated the first froebelian-inspired kindergarten at Santi Apostoli in Venice in November 1869, to Laura Goretti Veruda, Giulia Salis Schwabe and Emily Bliss Gould, to name but a few famous examples. Although they embraced the mission of educating and caring for children, these women did not deviate from a vision of social relations based on rigid class distinctions – for example, Goretti Veruda believed that children should be educated «so that they know the duties of their condition»⁶⁶ – and of gender. For all of them, in fact, dedication to care in the public sphere represented an extension of the natural function of women as mothers, on which the newborn

⁶³ Between the 1870s and 1880s Adolfo Pick was one of the pedagogists most engaged in the diffusion of Froebel's thought, through conferences, books, and periodicals such as the famous «L'Educazione moderna» (on his figure and work see D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera. Con una scelta di scritti sull'educazione*, 3 voll., Firenze, Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1970).

⁶⁴ Raffalovich to Adolfo Pick, June 19 1872, in Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., p. 107.

⁶⁵ Raffalovich to Pick, 23 October 1872, in *ibid.*, pp. 108-109.

⁶⁶ Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione*, cit., p. 430.

liberal state would focus very much in terms of celebrating and exalting its civilising mission character⁶⁷.

Raffalovich, on the other hand, as Mario Alighiero Manacorda has acutely stressed on this point, developed a political conscience linked to her need to revolutionise relations between classes that profoundly distanced her from the philanthropism of the other women, all of whom, let us remember, were of upper middle class extraction and belonged to a cultured cosmopolitan elite to which, as we have stressed, she also belonged.

In another letter addressed to Pick while still in Germany, she wrote:

The essential thing is to propagate the system so that it can be applied to kindergartens and to popular schools. It is there that reforms are most needed from both a physical and moral point of view [...] If all children in kindergartens and primary schools had enough air, exercise and occupations suited to their nature, instead of the physical and moral torture they are subjected to, I would easily console myself with seeing Fröbel's system reduced or modified. The essential is understanding it in its true nature, which is to allow the child to develop freely in all senses. And this cannot be the case if one hundred children are crammed into a poorly ventilated room and left as filthy as they like, under the supervision of a crude woman⁶⁸.

A position of political radicalism emerges from these statements and this can also be explained by her close contact with the events of the Paris Commune. In fact, Elena went to Paris in the summer of 1872, when the Commune experience had recently extinguished. And it was in Paris that many Russian anarchist and populist exiles found a home, who, moreover, had made a significant contribution to that incendiary event destined to a rapid and tragic conclusion⁶⁹.

⁶⁷ On this theme, or rather on how, at the end of the 19th century, the new nation-state conveys a new image of women associated with the function of "mothers of the nation", see: M. D'Amelia, *La Mamma*, Bologna, il Mulino, 2005; A. Buttafuoco, *Le mariuccine. Storia di una istituzione femminile: l'Asilo Mariuccia*, Milano, FrancoAngeli, 1998. More generally, on the relationship between the project of "nationalisation" of the masses and the construction of images capable of conveying, on a public level, distinct roles and functions between women and men in the new bourgeois state, it is essential: G. Bonetta, *Corpo e Nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, FrancoAngeli, 1991.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 105. As is well known, public kindergartens began to appear in the 1830s under the impetus of an opinion movement belonging to the enlightened aristocracy and bourgeoisie. From the birth of the unitary state onwards, this movement would intersect with the government's more general focus on children, motivated by the desire to «solve the problem of pauperism in a new way, through job training, replacing traditional charity donations or repressive interventions by the police with job opportunities and employment» (N. Filippi, *Come tenere pianticelle. L'educazione della prima infanzia: asili di carità, giardinetti, asili per lattanti*, in Filippi, Plebani (edd.), *La scoperta dell'infanzia. Cura, Educazione e rappresentazione. Venezia 1750-1930*, Padova, Marsilio, 1999, p. 91). More generally on this phenomenon see E. Catarsi, *L'Asilo e la scuola d'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁶⁹ M.A. Manacorda, *La breve illusione pedagogica di Elena Comparetti*, «Riforma della

Not coincidentally, while still in Paris, she wrote to Pick, having developed a desire to finance a kindergarten in Venice herself, asking the following questions:

Please find out more about the school being planned. Will it depend on the State, the Municipality or a private committee? Will it be free? In this case, the prejudices of the bourgeoisie will prevent them from sending their children there; if it is not free, it will be closed to poor girls, who need it most. Perhaps the most practical thing would be to make it fee-based with lots of grants and partial grants, as happens in many French schools [...] will there be any religious instruction? If I had to make a suggestion, I think that children could be sent to a priest once or twice a week if their families so wished. In this way, the dignity of teaching could be reconciled with tolerance and respect for individual beliefs⁷⁰.

This is an extraordinarily modern position: gratuity and scholarships on the one hand, secular education on the other. On the first point, she refers to a model already in force in France and destined «to become a fundamental approach to school organisation»⁷¹ in many other countries during the 19th century. As for secularism, Elena is equally clear, rejecting any denominational character of the school and advocating free religious teaching outside the school. It was on these points, according to Manacorda, that the profound influence of the French cultural tradition emerged, «which for more than a century, in the peaceful seats of intellectual debate, or in the tumultuous ones of political assemblies, had addressed these issues»⁷².

In the interval between 1873 and 1874, the realisation of the Garden in Venice appeared close. Raffalovich also obtained «the creation of a teacher's section for infant schoolgirls at the R. Scuola Normale femminile at the expense of the Municipality»⁷³.

On 24 October 1874, the Garden was inaugurated with the aim of «helping with home education and preparing children for community education by means of exercises of the body and spirit, regulated in accordance with nature», based on the Froebelian method of gifts, on craft classes (drawing, weaving, etc.), on singing, on outdoor activities, «as well as including – for five-year-olds – reading and writing lessons»⁷⁴.

scuola», n. 7-8, 1980, pp. 36-42. More generally on the Commune, among many other works, not to be missed: A. Decouffé, *La Commune de Paris. Révolution populaire et pouvoir révolutionnaire*, Paris, Editions Cujas, 1969; H. Lefebvre, *La proclamation de la Commune*, Paris, Gallimard, 1965; K. Marx, *La Guerra civile in Francia*, in K. Marx, F. Engels, *Opere scelte*, Roma, Editori Riuniti, 1969, pp. 887-1125.

⁷⁰ Raffalovich to Pick, December 29 1872, in Frontali Milani (ed.), *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., pp. 109-110.

⁷¹ Manacorda, *La breve illusione pedagogica di Elena Comparetti*, cit., p. 40.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione*, cit., p. 435.

⁷⁴ Atti del Consiglio comunale di Venezia, seduta VII, 5.8.1874, cit. in *ibid.*, p. 436.

Disagreements with the Venice City Council, which was suspicious of the Garden's secular orientation, began immediately, despite the growth in enrolments from year to year⁷⁵.

In fact, many conservatives «considered the method not only to be materialistic and atheistic, but dangerous because» by insisting on the importance of play, it «made the child unaccustomed to discipline and unsuited to work»⁷⁶.

Within a few years, the general climate in the municipality became increasingly hostile. The opportunity for a direct attack came in March 1882, when the Venice City Council was to provide funding to enable the Garden to take part in the Dresden competition for Fröbel's centennial with a commemorative album.

From this moment onwards, it began a slow and progressive marginalisation of this innovative structure wanted and financed by Raffalovich. The Garden will survive for a few more years, but the break that occurred with the city's governing authorities constitutes «for Elena the culminating moment of defeat»⁷⁷.

This experience also turned out to be yet another disappointment. Elena «who will no longer find the physical and moral strength to try other ways, to give a purpose to her life»⁷⁸, became more and more withdrawn into herself. The letters, once again, convey the experience of those years. The correspondence with her husband continued and her letters became increasingly laconic and bitter, conveying a feeling of detachment from any interest. Elena would continue to be involved with the Garden, often from afar being abroad, but in a different frame of mind to the enthusiasm of the early years. In 1884, she wrote to Comparetti that the Garden «helps her kill time»⁷⁹, thus displaying a form of disaffection from the institution to which she had dedicated so much of herself a decade earlier.

As her granddaughter Elisa Frontali Milano points out in the book that collects many of her grandmother's unpublished letters, the only documents from this period are a few letters that Elena addressed to her grown daughter who, after leaving boarding school, spent long periods in Paris with her maternal grandmother or her father in Florence. These testimonies reveal a surprising emotional detachment in which communication is completely impersonal. Elena conveys information to her daughter about the weather, her movements, without ever dwelling on the communication of moods or enquiries about her daughter's general state. A single «hug»⁸⁰ emerges from one of the many letters written in a cold and impersonal tone.

⁷⁵ It grew from 63 enrolled students in 1874 to 167 in the school year 1894-1895: cf. Filippi, *Come tenere pianticelle. L'educazione della prima infanzia*, cit., p. 101.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 101.

⁷⁷ Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione*, cit., p. 437.

⁷⁸ Frontali Milani, *Storia di Elena attraverso le lettere*, cit., p. 113.

⁷⁹ Raffalovich to Comparetti, 1884, in *ibid.*, p. 115.

⁸⁰ Raffalovich to Laura Comparetti Milani, s.d., in *ibid.*, p. 117.

Gradually words, which had turned into detachment and rejection, will border more and more on silence. In the last years of her life Elena no longer wrote, no longer communicated. She paid short visits to her daughter in Florence, staying exclusively in a hotel. When her daughter died prematurely in 1913, this weak link with life also ceased. Five years later, in 1918, she died too. The life that had «betrayed her even conceptually» had definitively broken all her ties with the world. Her views on gender relations and her conception, extended to all social classes, of a childhood to be renewed through education was the result of a «vision of what is new»⁸¹ that was too far ahead of her time in Italy where, especially in the field of education, a religious paradigm founded on a philanthropic and welfare based vision was in force, far removed from her revolutionary idea of renewing and regenerating all of humanity through education.

⁸¹ Barbarulli, *Dalla tradizione all'innovazione*, cit., p. 438.

Aspectos didácticos presentes en libros de aritmética publicados en castellano en el siglo XVI

María José Madrid
Faculty of Education
Pontifical University of Salamanca
(Spain)
mjmadridma@upsa.es

Alexander Maz-Machado
Department of Mathematics
University of Córdoba (Spain)
ma1mamaa@uco.es

Carmen López-Esteban
Didactic Department of Mathematics
and Experimental Sciences
University of Salamanca (Spain)
lopezc@usal.es

Carmen León-Mantero
Department of Mathematics
University of Córdoba (Spain)
cmleon@uco.es

Didactic aspects included in arithmetic books published in Spanish in the 16th century

ABSTRACT: Textbooks include not only the contents of one topic, but also other aspects that aims to ease the understanding of these contents. This study focus on knowing which didactic aspects were included in several arithmetic books published originally in Spanish in the 16th century. In order to do that, it has been carried out a historical research and it has been used the content analysis as analysis technique. The criteria followed for the analysis were: modernity, originality, structure and organization, social interest, applications to other fields, review and synthesis of contents or other didactic principles. Results show social interest was the main feature of most of these books. However, the contents were not original and in general, they were not modern considering the time when they were written.

EET/TEE KEYWORDS: History of mathematics and mathematics education; Spanish arithmetic books; Didactic aspects; Spain; XVI Century.

Introducción

La relevancia de los libros de texto en la enseñanza de las distintas asignaturas, incluidas las matemáticas, ha llevado a que numerosos miembros de la comunidad de investigadores hayan centrado sus investigaciones en estos textos con muy distintos propósitos. Ya el informe Cockcroft indicaba que «los libros de texto constituyen una ayuda inestimable para el profesor en el trabajo diario del aula»¹, pero además de ser un recurso para el aula, el libro de texto se ha convertido en objeto de estudio de numerosas investigaciones en educación; así Schubring afirmó que partiendo de que la práctica docente viene en muchas ocasiones más determinada por los libros de texto utilizados para enseñar que por los decretos y órdenes ministeriales, es necesario analizar dichos libros².

Dentro de la comunidad de investigadores en Educación Matemática los libros de texto son objeto de estudio desde muy diversas perspectivas, ejemplo de ello son los trabajos de Monterrubio y Ortega³ sobre diferentes modelos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas, Azcárate y Serradó⁴ sobre tendencias didácticas en libros de texto de matemáticas, Martínez, Muñoz y Oller⁵ sobre el tratamiento dado a la proporcionalidad compuesta en libros de texto o el de García y Guillén⁶ sobre la aplicación de un modelo elaborado para categorizar la geometría de los sólidos en libros de texto.

Además, los libros de texto pueden ser una magnífica fuente de información para la Historia de la Educación⁷. En esa misma línea, Choppin⁸ afirma que desde la década de los 80, el manual escolar se ha convertido en una fuente privilegiada tanto para historiadores del libro como para historiadores de la

¹ W.H. Cockcroft, *Las matemáticas sí cuentan: informe Cockcroft*, Madrid, Ministerio de Educación, 1985, p. 114.

² G. Schubring, *On the methodology of analysing historical textbooks: Lacroix as textbook author*, «For the Learning of Mathematics», vol. 7, n. 3, 1987, pp. 41-51.

³ M.C. Monterrubio, T. Ortega, *Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas*, «PNA-Revista de investigación en Didáctica de la Matemática», vol. 5, n. 3, 2011, pp. 105-127.

⁴ P. Azcaraté, A. Serradó, *Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO*, «Revista de Educación», vol. 340, 2006, pp. 341-378.

⁵ S. Martínez, J.M. Muñoz, A.M. Oller, *Tratamiento de la proporcionalidad compuesta en cuatro libros de texto españoles*, in M.T. González, M. Codes, D. Arnau, T. Ortega (edd.), *Investigación en educación matemática XVIII*, Salamanca, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM), 2014, pp. 435-444.

⁶ M.A. García, G. Guillén, *Aplicación de un modelo elaborado para categorizar la geometría de los sólidos en la ESO a libros de texto de tres editoriales*, in M. Moreno, J. Carrillo, A. Estrada (edd.), *Investigación en Educación Matemática XIV*, Lleida, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM), 2010, pp. 327-340.

⁷ B. Delgado, *Los libros de texto como fuente para la historia de la educación*, «Historia de la educación: Revista interuniversitaria», vol. 2, 1983, pp. 353-358.

⁸ A. Choppin, *Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia*, «Historia de la Educación: Revista interuniversitaria», vol. 19, 2000, pp. 13-37.

educación, provocando la multiplicación de los estudios sobre la historia del libro escolar.

Los investigadores en la línea de la Historia de las Matemáticas y la Educación Matemática encuentran en los libros de texto una fuente que les permite acercarse a otros periodos y comprender mejor la enseñanza de esta disciplina. Los libros de texto, en este caso de matemáticas, muestran los contenidos que se impartían en cada época permitiendo entender la evolución de estos conocimientos a lo largo del tiempo; pero junto a estos distintos contenidos matemáticos muestran otros aspectos didácticos que permiten comprender cómo se han enseñado estos a lo largo de los distintos periodos históricos.

Esto se debe a que los libros muestran los hábitos y las costumbres de cada período, la actividad intelectual, la organización de las ideas, las relaciones públicas de apropiación y exclusión del saber e incluso las modas o las tendencias que imperaban en cada época. Más específicamente, los libros para la enseñanza permiten observar la forma de transmitir el saber y de utilizarlo en los asuntos sociales⁹.

En definitiva, el libro de texto permite conocer la evolución de un concepto o una idea matemática, las diferentes formas a través de las cuales los matemáticos del pasado se acercaron a él, las dificultades y el proceso gradual de simbolización, formalización y así sucesivamente¹⁰. Además, los textos de matemáticas no son documentos únicamente formales, no se reducen a una secuenciación de conceptos y procedimientos, sino que son materiales docentes con propósitos educativos; por eso incorporan otras informaciones que aportan diferentes sentidos al conocimiento matemático enriqueciéndolo y se proponen transmitir una serie de significados que faciliten la correcta comprensión de los conceptos formales que presentan¹¹.

En definitiva, el análisis de textos antiguos facilita la reconstrucción de los conceptos, ayuda a contextualizarlos y a conocer los diversos acercamientos a lo largo de la historia, permite interrogar sobre la validez de las formas de argumentar vigentes en otras épocas y buscar los fundamentos de las formas actuales. A su vez los textos antiguos aportan información sobre aspectos pedagógicos, por ejemplo sobre las formas de organizar y presentar los contenidos, sus representaciones o las situaciones, problemas y ejercicios que se utilizaban para explicar los conceptos y métodos matemáticos¹².

⁹ A. Maz-Machado, L. Rico, *Principios didácticos en textos españoles de matemáticas en los siglos XVIII y XIX*, «Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa», vol. 18, n. 1, 2015, pp. 49-76.

¹⁰ M. Bruckheimer, A. Arcavi, *Mathematics and its history: An educational partnership*, in V.J. Katz (ed.), *Using history to teach mathematics: an international perspective*, Washington, MAA, 2000, pp. 135-146.

¹¹ I. Segovia, L. Rico, *Unidades didácticas: organizadores*, in E. Castro (ed.), *Didáctica de la matemática en la educación primaria*, Madrid, Síntesis, 2001, pp. 83-104.

¹² B. Gómez, *La justificación de la regla de los signos en los libros de texto: ¿Por qué menos por menos es más?*, in P. Gómez, L. Rico (edd.), *Iniciación a la investigación en didáctica de la*

Por estos motivos ya al comienzo del siglo XX, en concreto en el año 1901, se publicó el libro de Grosse sobre los libros de texto de aritmética desde el siglo XVI, libro que inauguró la subárea de la Historia de la Educación Matemática dedicada al análisis de libros escolares¹³.

Además, el año 2000 representa un punto de inflexión en este aumento de las investigaciones y publicaciones sobre Historia de la Educación Matemática por la publicación del libro *History in mathematics education: the ICMI study*¹⁴. En él se presentan una variedad de metodologías y estrategias específicas para este tipo de estudios que han servido de orientación a las nuevas investigaciones en este campo.

En España, el trabajo de Sierra, Rico y Gómez¹⁵ sobre los libros e impresos para la enseñanza del cálculo y la geometría inicia el estudio de los manuales españoles de matemáticas desde el punto de vista de la educación matemática según Maz¹⁶.

A lo largo de las últimas décadas, numerosos investigadores internacionales en Historia de la Educación Matemática han centrado sus investigaciones en los libros de texto, ejemplo de estos son las investigaciones realizadas por Glaeser¹⁷ sobre el proceso histórico de adquisición de la noción de número negativo, Schubring¹⁸ aporta una metodología para el análisis de libros históricos presentando a modo de ejemplo el caso de Lacroix como autor de libros de texto, Denniss¹⁹ presenta un estudio sobre los libros de aritmética en Inglaterra entre los siglos XVI y XIX o Papadopoulos²⁰ que analiza la enseñanza del cálculo del área de formas complejas y no regulares en libros de texto de griegos entre los siglos XVIII y XX.

matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro, Granada, Universidad de Granada, 2001, pp. 257-275.

¹³ G. Schubring, *On Historiography of Teaching and Learning Mathematics*, in A. Karp, G. Schubring (edd.), *Handbook on the History of Mathematics Education*, New York, Springer, 2014, pp. 3-8.

¹⁴ J. Fauvel, J.A. Van Maanen (edd.), *History in mathematics education: The ICMI study*, New York, Kluwer Academic Publishers, 2000.

¹⁵ M. Sierra, L. Rico, B. Gómez, *El número y la forma: libros e impresos para la enseñanza del cálculo y la geometría*, in A. Escolano (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide, 1997, pp. 373-398.

¹⁶ A. Maz, *Investigación histórica de conceptos en los libros de matemáticas*, in M.J. González, M.T. González, J. Murillo (edd.), *Investigación en Educación Matemática XIII*, Santander, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM, 2009, pp. 5-20.

¹⁷ G. Glaeser, *Epistémologie des nombres relatifs*, «RDM-Recherches En Didactique Des Mathématiques», vol. 2, n. 3, 1981, pp. 303-346.

¹⁸ Schubring, *On the methodology of analysing historical textbooks: Lacroix as textbook author*, cit.

¹⁹ J. Denniss, *Arithmetical textbooks 1478 to 1886: a progression?*, «BSHM Bulletin», vol. 21, n. 1, 2006, pp. 26-33.

²⁰ I. Papadopoulos, *Complex and non-regular shapes: Their evolution in Greek textbooks (1749-1971)*, «Science & Education», vol. 17, n. 1, 2008, pp. 115-129.

El análisis de los libros de matemáticas es una de las principales líneas de investigación dentro de la agenda española de investigación en Historia de la Educación Matemática²¹. Dentro de estas investigaciones históricas en educación matemática en España, se incluyen las específicas sobre libros de texto destacados, por ejemplo el análisis del *Tratado elemental de matemáticas* de José Mariano Vallejo en el bicentenario de su publicación²² o sobre la *Aritmética razonada y nociones de álgebra. Tratado Teórico-Práctico-Demostrado con aplicación a las diferentes cuestiones mercantiles para uso de las Escuelas Normales y de las de comercio* de José Dalmáu Carles²³.

Junto a estas, aquellas que estudian el desarrollo histórico de conceptos matemáticos basándose en el análisis de libros para la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo la evolución de los conceptos de análisis matemático en los libros de texto españoles de enseñanza secundaria del siglo XX²⁴, el estudio de la aritmética y el álgebra en los libros de formación de maestros entre 1839 y 1975²⁵, la incorporación de las nuevas unidades métricas a los libros de texto en España en la segunda mitad del siglo XIX²⁶ o el signo radical en textos para la enseñanza²⁷. Así mismo se ha estudiado la introducción del cálculo infinitesimal en España²⁸.

Estos ejemplos son una muestra de la variedad de estudios dentro del campo de la Historia de las Matemáticas y la Educación Matemática relacionados

²¹ A. Maz-Machado, M.J. Madrid, C. León-Mantero, N. Jiménez-Fanjul, *Research trends in the history of mathematics education: the Spanish case*, in K. Patterson (ed.), *Focus on Mathematics Education Research*, New York, Nova Science Publishers, 2017, pp. 150-182.

²² A. Maz-Machado, L. Rico, "Tratado elemental de matemáticas", de José Mariano Vallejo, en el bicentenario de su publicación, «Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas», n. 74, 2013, pp. 55-63.

²³ C. López-Esteban, F. Almaraz-Menéndez, A. Maz-Machado, *Formación de Maestros en España en el periodo de entre siglos XIX y XX: la Aritmética y el Álgebra de José Dalmáu Carles*, «History of Education & Children's Literature», vol. 12, n. 1, 2017, pp. 377-398.

²⁴ M.T. González, M. Sierra, *La enseñanza del análisis matemático en los libros de texto españoles de enseñanza secundaria del siglo XX*, «Historia De La Educación: Revista interuniversitaria», vol. 21, 2002, pp. 177-198.

²⁵ M. Sierra, C. López, *Análisis de contenidos en aritmética y álgebra en manuales de formación de maestros (1839-1971)*, in L. Rico, J.L. Lupiáñez (edd.), *Análisis didáctico en educación matemática: metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular*, Granada, Comares, 2013, pp. 375-402.

²⁶ M. Picado, L. Rico, B. Gómez, *Enseñanza de las unidades métricas en España en la segunda mitad del siglo XIX*, «Enseñanza de las ciencias», vol. 33, n. 3, 2015, pp. 175-196.

²⁷ B. Gómez, *El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en Didáctica de las Matemáticas*, «PNA-Revista de investigación en Didáctica de la Matemática», vol. 5, n. 2, 2010, pp. 49-65.

²⁸ E. Ausejo, F.J. Medrano, *Construyendo la modernidad: nuevos datos y enfoques sobre la introducción del cálculo infinitesimal en España (1717-1787)*, «Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas», vol. 33, n. 71, 2010, pp. 25-56; E. Ausejo, F.J. Medrano, *La fundamentación del Calculus en España: el cálculo infinitesimal en Gabriel Ciscar (1760-1829)*, «Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas», vol. 35, n. 76, 2012, pp. 305-316.

con los libros de texto. En cuanto a estudios sobre las obras de matemáticas publicadas durante el siglo XVI en España se han realizado distintas investigaciones centradas generalmente en distintos autores de la época. Por ejemplo, Meavilla y Oller²⁹ estudiaron el simbolismo que aparece en tres de libros sobre álgebra publicados en castellano en el siglo XV, Ruiz y García³⁰ analizaron la *Arithmética Práctica y Speculativa* de Juan Pérez de Moya (1513-1596) o Madrid, Maz-Machado y López³¹ analizaron la obra el *Dorado Contador* de Miguel Geronimo de Santa Cruz.

1. Los libros de aritmética publicados en castellano durante el siglo XVI

Este trabajo tiene como objetivo analizar distintos aspectos en libros de aritmética publicados originalmente en castellano y en el siglo XVI, ya que diversos motivos permiten destacar este siglo dentro de las investigaciones sobre el análisis de libros antiguos de matemáticas.

En primer lugar, el nacimiento de la imprenta a finales del siglo XV fue clave para la publicación y divulgación del conocimiento matemático en castellano, y en concreto para la adquisición de conocimientos relacionados fundamentalmente con los negocios y el comercio, pues favoreció la publicación de los primeros libros de aritmética comercial³².

Además, el auge del comercio español que se produjo en el siglo XVI, debido fundamentalmente al intercambio de mercancías con América, unido con la diversidad de monedas, pesas y medidas existentes en cada reino y que dificultaban notablemente el comercio, requirió que un mayor número de personas necesitaran poseer conocimientos matemáticos básicos, impulsando la aparición de un gran número de libros con este objetivo.

Finalmente, los progresos realizados en álgebra durante este período lo convierten en un momento clave en la Historia de las Matemáticas

La actividad matemática española del siglo XVI se desarrolló en dos líneas de trabajo que se diferenciaron por la naturaleza de las obras publicadas y fundamentalmente por los objetivos que estas buscaban. Por un lado, las

²⁹ V. Meavilla, A.M. Oller, *El simbolismo algebraico en tres álgebras españolas del siglo XVI*, «Números», n. 87, 2014, pp. 59-68.

³⁰ L. Ruiz, F. García, *Arithmetica Practica y Speculativa de J. Pérez de Moya (1513-1596): análisis epistemológico y didáctico*, «Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas», vol. 32, n. 69, 2009, pp. 103-134.

³¹ M.J. Madrid, A. Maz-Machado, C. López, *Fenomenología y representaciones en el Dorado Contador de Miguel Gerónimo de Santa Cruz*, «Ensayos, Revista De La Facultad De Educación De Albacete», vol. 30, n. 1, 2015, pp. 63-72.

³² B. Gómez, *Marco preliminar para contextualizar la investigación en historia y educación matemática*, «Epsilon: Revista De Educación Matemática», vol. 28, n. 1, 2011, pp. 9-22.

matemáticas consideradas una disciplina teórica de carácter formal, y por otro, como base de aplicaciones prácticas en el mundo real asociadas a la economía y la técnica³³.

Entre las aplicaciones prácticas de las matemáticas de este siglo en España, la más destacada fue el cálculo mercantil, de hecho Salavert³⁴ considera que la aritmética práctica concebida como una herramienta útil de cálculo para la resolución de problemas, especialmente de la aritmética comercial, tuvo un papel importante en el despliegue del capitalismo comercial.

En este sentido, estas aritméticas mercantiles buscaban servir como ejemplo a los mercaderes en las situaciones semejantes y frecuentes que ocurrían en el mundo del comercio de la época. Esto se debe a que la aritmética presentaba enormes ventajas sociales e incluso posibilitaba el ascenso social, aspectos acordes con el espíritu burgués que comenzaba a surgir en ciertos grupos de la sociedad³⁵.

Los contenidos incluidos en la mayoría de estas obras eran semejantes. En general, comienzan con una descripción del sistema de numeración, pasan después a presentar las cuatro operaciones aritméticas básicas (adición, sustracción, multiplicación y división). Seguidamente incluyen los quebrados y sus operaciones, la regla de tres, las progresiones y en algunos casos incluyen la extracción de raíces cuadradas y cúbicas. La mayoría destacan por contener numerosos problemas especialmente orientados para servir como ejemplo a los mercaderes y comerciantes en situaciones semejantes y frecuentes que ocurrían en el mundo del comercio de la época³⁶.

Además, será dentro de esta vertiente práctica donde se incluyan los avances matemáticos que ya se reflejaban en otros países, por ejemplo el alemán Marco Aurel escribió en 1552 su libro *Arithmetica algebratica*, considerado el primer libro impreso escrito en español en el que se trata el álgebra. A partir de este momento, otros autores como Juan Perez de Moya, Pedro Nuñez o Antich Rocha incluyen en sus obras contenidos algebraicos.

Muchos de estos libros sirvieron como textos para la enseñanza en los distintos niveles de la época, por ejemplo Sierra, Rico y Gómez³⁷ consideran que si bien estas aritméticas no pueden considerarse exactamente libros de texto, sí son precursoras de ellos y lo que es más, resulta razonable suponer

³³ J.M. López, *Ciencia y técnica en la sociedad española de los siglos XVI y XVII*, Barcelona, Labor, 1979.

³⁴ V. Salavert, *Aritmética y sociedad en la España del siglo XVI*, in S. Garma, D. Flament, V. Navarro (edd.), *Contra los titanes de la rutina (contre les titans de la routine). Encuentro en Madrid de investigadores hispano-franceses sobre la historia y la filosofía de la matemática*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994, pp. 51-69.

³⁵ López, *Ciencia y técnica en la sociedad española de los siglos XVI y XVII*, cit.

³⁶ J. Paradís, A. Malet, *La génesis del álgebra simbólica*, Vol. 1. *Los orígenes del álgebra: de los árabes al Renacimiento*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.

³⁷ Sierra, Rico, Gómez, *El número y la forma: libros e impresos para la enseñanza del cálculo y la geometría*, cit.

que eran utilizadas por los maestros de las escuelas, Caunedo³⁸ añade que estos manuales de aritmética fueron publicados para su uso como textos escolares en los que los ejemplos y problemas estaban asociados a situaciones concretas en las que los mercaderes podrían verse involucrados. Otros autores vinculan estos manuales con los estudios relacionados con la aritmética en las universidades³⁹, e incluso en las casas de contratación de la época⁴⁰.

Por eso, el objetivo de esta investigación es analizar diversos libros de aritmética publicados durante el siglo XVI para identificar si junto con los contenidos puramente matemáticos están o no presentes en ellos ciertos aspectos didácticos que los autores incluirían con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos matemáticos.

2. Metodología

La investigación que se realiza es cualitativa, exploratoria, descriptiva, muestral y ex post facto. Se encuadra dentro de la investigación histórica y se basa en el análisis de libros de texto antiguos de matemáticas.

El objetivo de este estudio es identificar y caracterizar una serie de aspectos didácticos presentes en los libros de aritmética. Para realizar el análisis se han tenido en cuenta los puntos de interés que Maz-Machado y Rico⁴¹ y León-Mantero, Maz-Machado, Madrid y Jiménez-Fanjul⁴² consideraron para estudiar los manuales españoles de matemáticas de los siglos XVIII y XIX y que se han adaptado como sigue:

- La actualidad de los contenidos matemáticos presentes en las obras considerando el momento en el que se escribieron, es decir, la inclusión de las nuevas ideas que reflejen el desarrollo matemático de dicho periodo.

- La originalidad de dichos contenidos, indicando si el autor realiza aportaciones para contribuir al desarrollo teórico y formal de las disciplinas matemáticas o si por el contrario todos los contenidos se pueden encontrar en autores de obras previas.

³⁸ B. Caunedo, *Un manual de aritmética mercantil de Mosén Juan de Andrés*, «Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales», vol. 8, 2009, pp. 71-96.

³⁹ A.M. Carabias, *Salamanca y la medida del tiempo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2012.

⁴⁰ V. Salavert, *Introducción a la historia de la aritmética práctica en la Corona de Aragón en el siglo XVI*, «Dynamis: Acta Hispanica Ad Medicinæ Scientiarumque. Historiam Illustrandam», vol. 10, 1990, pp. 63-91.

⁴¹ Maz-Machado, Rico, *Principios didácticos en textos españoles de matemáticas en los siglos XVIII y XIX*, cit.

⁴² C. León-Mantero, A. Maz-Machado, M.J. Madrid, N.N. Jiménez-Fanjul, *Estrategias didácticas en libros de matemáticas españoles del siglo XIX: los tratados elementales de Juan Cortázar*, «Unión: revista iberoamericana de educación matemática», n. 52, 2018, pp. 34-45.

- La estructura y organización que presentaban los contenidos, considerados como la forma de presentar los conceptos y definiciones desde el punto de vista matemático.
- El interés social de las matemáticas, es decir, si los contenidos matemáticos presentes se pueden encontrar dentro de algún contexto cotidiano, científico, militar, etc.
- La revisión y síntesis de los contenidos matemáticos conocidos en la época que se presentan en las obras.
- Las aplicaciones a otros campos: ya sea a la vida diaria, a la economía o a otras ciencias que se incluyen en la obra.
- Otras propuestas didácticas que se manifiestan en las obras, ya sean las recomendaciones o sugerencias para favorecer el aprendizaje, representaciones gráficas, recomendaciones de uso de materiales manipulativos, etc.

Se buscó también en la medida de la posible identificar los objetivos y las intenciones de los autores a la hora de escribir su obra y los lectores a los que iba dirigida esta. La Tabla n. 1 resume los aspectos analizados en cada obra.

Tabla1. Aspectos didácticos considerados para el análisis de cada obra

Aspectos	Obra
Actualidad.	
Originalidad.	
Estructura y organización.	
Interés social.	
Revisión y síntesis de los contenidos matemáticos conocidos.	
Aplicaciones a otros campos.	
Otras propuestas didácticas	

Fuente: elaborado por el autor

La aparición de al menos un ejemplo asociado a las categorías del Cuadro 1 en la obra supuso la aceptación de que la obra se incluía en esa categoría.

La técnica de análisis utilizada es el análisis de contenido de libros de texto, siguiendo las pautas propuestas por Maz⁴³, y utilizadas en otras investigaciones en este ámbito por ejemplo las de Maz y Rico⁴⁴ o Rico y Picado⁴⁵.

Para realizar este análisis se definieron como unidades de análisis cada uno de los párrafos incluidos en los textos que se estudiaron, así como todas las imágenes, tablas o contenidos incluidos en los mismos. Estos se leyeron y

⁴³ Maz, *Investigación histórica de conceptos en los libros de matemáticas*, cit.

⁴⁴ A. Maz, L. Rico, *Negative numbers in the 18th and 19th centuries: phenomenology and representations*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», vol. 17, n. 1, 2009, pp. 537-554.

⁴⁵ L. Rico, M. Picado, *Análisis de contenido en textos históricos de matemáticas*, «PNA – Revista de investigación en Didáctica de la Matemática», vol. 6, n. 1, 2011, pp. 11-27.

analizaron y posteriormente se realizó su categorización mediante una revisión de expertos en Historia de la Educación Matemática. La Tabla n. 2 muestra un ejemplo de categorización de las obras.

Tabla 2. Ejemplo de categorización de un fragmento de una de las obras

Párrafo	Categoría Asignada
[...] algunos les pareciera muy difficultoso: y a los que tal dudaren quieroles dar esta esperimentacion que agan vn dado de madera o de palo o de otra cosa qualquiera que sea todo quadrado que tenga por cada parte o quadradura dos dedos: y ansimesmo que agan otro que tenga tambien por cada quadradura. 4. dedos: y así vera como es mayor la una que la otra ocho vezes ⁴⁶ .	Otros: recomendaciones de uso de materiales manipulativos.

Fuente: elaborado por el autor.

De cara a la selección de las obras se consideraron los siguientes criterios adaptados de Maz⁴⁷ y Madrid⁴⁸:

- Idioma: se consideraron únicamente los libros escritos originalmente en castellano.
- Impresión: se consideraron únicamente libros impresos, descartando los manuscritos.
- Fecha de publicación: la primera publicación de cada obra debió realizarse durante el siglo XVI. Sin embargo, en algunas ocasiones por cuestiones de disponibilidad no ha sido posible analizar esta edición si no alguna posterior, en cualquier caso la primera edición de la obra debió realizarse en este periodo y no en una fecha anterior o posterior.
- Título con la denominación de aritmética: la existencia de varios libros cuyos contenidos si bien sí eran aritméticos se centraban exclusivamente en aspectos relacionados con las conversiones de monedas, llevó a la elección de libros cuyo título identificara explícitamente la enseñanza de la aritmética.
- Disponibilidad del texto: la lejanía en el tiempo de publicación de algunos de estos libros dificulta el acceso a ellos, por tanto se escogieron obras que

⁴⁶ J. de Ortega, *Compusicion de la arte de la arismetica y Juntamente de geometria*, Lyon, Joannes Trinxer, 1512, p. 105.

⁴⁷ A. Maz, *Los números negativos en España en los siglos XVIII y XIX*, Doctoral Thesis, Department of Didactics of Mathematics (Supervisor: L. Rico), Granada, Universidad de Granada, Academic Year 2004-2005.

⁴⁸ M.J. Madrid, *Los libros de aritmética en España a lo largo del siglo XVI*, Doctoral Thesis, Department of Didactics of Mathematics (Supervisor: C. López, A. Maz), Salamanca, Universidad de Salamanca, Academic Year 2015- 2016.

estuvieran disponibles cuando fuese necesario. Esto hizo que la muestra elegida fuera intencional y por conveniencia.

Estos criterios hacen que por ejemplo obras como la *Pratica Mercantiuol* de Joan Ventallol publicada en catalán en 1521 no haya sido considerado.

A continuación, se presenta un listado de los libros de aritmética seleccionados para el estudio; en la mayoría de las obras se ha analizado su primera edición, en aquellos casos en los que no ha sido posible se indica la fecha de la misma:

- *Conpusicion de la arte de la arismetica y Juntamente de geometria*⁴⁹ escrita por Juan de Ortega y publicada en 1512 en Lyon.

- *Sumario breve de la practica de la arithmetica y todo el curso de larte mercantiuol bien declarado: el qual se llama maestro de cuento*⁵⁰ elaborado por Juan Andres y publicado en Valencia en 1515.

- *Suma de Arihtmetica practica y de todas Mercaderias con la horden de contadores*⁵¹ de Gaspar de Texeda publicado en 1546 en Valladolid.

- *Arithmetica Practica*⁵² de Juan de Yciar publicado en 1549 en Zaragoza.

- *Libro Primero, de Arithmetica Algebratica*⁵³ escrito por Marco Aurel y publicado en 1552 en Valencia.

- *Arithmetica practica, y speculatiua*⁵⁴ de Juan Perez de Moya, publicada en 1562 en Salamanca.

- *Arithmetica*⁵⁵ de Antich Rocha, que se publicó en 1564 en Barcelona.

- *Arte Breve y muy prouechoso de quenta castellana y Arithmetica*⁵⁶ elaborado por Juan Gutierrez y publicada en 1564 en Zaragoza. No se trata de la primera edición de la obra; sobre esta aunque algunos autores hablaban de una primera edición impresa en Toledo en 1531⁵⁷, trabajos más recientes afirman que la edición de 1539 es la primera⁵⁸.

- *Libro de Algebra en Arithmetica y Geometria*⁵⁹ escrito por Pedro Nuñez y publicado en 1567 en Amberes.

⁴⁹ De Ortega, *Conpusicion de la arte de la arismetica y Juntamente de geometria*, cit.

⁵⁰ J. Andres, *Sumario breve de la practica de la arithmetica*, Valencia, Juan Joffre, 1515.

⁵¹ G. de Texeda, *Suma de Arihtmetica practica y de todas Mercaderias con la horden de contadores*, Valladolid, Oficina de Francisco Fernández de Córdoba, 1546.

⁵² J. de Yciar, *Arithmetica Practica*, Zaragoza, Casa de Pedro Bernuz, 1549.

⁵³ M. Aurel, *Libro Primero, de Arithmetica Algebratica*, Valencia, casa de Ioan de Mey Flandro, 1552.

⁵⁴ J. Perez de Moya, *Arithmetica practica, y speculativa*, Salamanca, Mathias Gast, 1562.

⁵⁵ A. Rocha, *Arithmetica*, Barcelona, Casa de Claudio Bornat a la Águila Fuerte, 1564.

⁵⁶ J. Gutierrez, *Arte Breve y muy prouechoso de quenta castellana y Arithmetica*, Zaragoza, Casa de Pedro Bernuz, 1564.

⁵⁷ Salavert, *Introducción a la historia de la aritmética práctica en la Corona de Aragón en el siglo XVI*, cit.

⁵⁸ E. Ausejo, *New Perspectives on Commercial Arithmetic in Renaissance Spain*, in D.E. Rowe, W. Horng (edd.), *A Delicate Balance: Global Perspectives on Innovation and Tradition in the History of Mathematics*, Basel, Springer, 2015. pp. 181-207.

⁵⁹ P. Nuñez, *Libro de Algebra en Arithmetica y Geometria*, Amberes, casa de los herederos d'Arnoldo Birckman a la Gallina gorda, 1567.

– *Libro de arithmetica especulativa, y practica, intitulado, el Dorado Contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes*⁶⁰ elaborado por Miguel Geronimo de Santa Cruz y publicado en 1625 en Madrid. No se trata de la primera edición de la obra que corresponde a 1594⁶¹.

3. Resultados

Las obras poseen como objetivo común enseñar conocimientos sobre aritmética (o álgebra) a sus lectores pues todos sus autores los consideran muy necesarios. Ejemplo de esto son las palabras de Juan Andres destacando la importancia de la aritmética en distintas aplicaciones como por ejemplo la medicina:

La medecina no procuraria salud al alma y al cuerpo como lo prometia Socrates si arismetica no mediesse y mesurasse la quantidad peso y medida de la triaca pa restaurar lo que se va a morir y la propiudad del veneno y ponçofia mortifera⁶².

Además, todos los autores, a excepción de Pedro Nuñez, muestran interés por presentar contenidos relacionados con el comercio y los negocios, que consideran importantes para contadores, mercaderes, tratantes pero también para cualquier persona interesada en ellos.

De hecho, si algo es remarcable en muchas de estas obras es la preocupación de sus autores por evitar los engaños y los fraudes en el comercio y la importancia que otorgan a tener conocimientos sobre cuentas considerando que esto ayudará a evitarlos. En concreto de los diez autores analizados seis hacen referencias explícitas a este tema, lo que hace suponer que los fraudes y estafas derivados de esta falta de conocimientos eran habituales en la época. Esto no sorprende, pues en un momento en el que cada región poseía distintas monedas y unidades de medida que incluso cuando coincidían no siempre tenían el mismo valor, resulta comprensible la enorme dificultad que suponía para personas sin conocimientos matemáticos realizar estas cuentas y lo fácil que resultaba cometer fraudes en el caso de que se conocieran. Los propios autores eran conscientes de estas dificultades, por ejemplo Gaspar de Texeda dice:

⁶⁰ M.G. de Santa Cruz, *Libro de arithmetica especulativa, y practica, intitulado, el Dorado Contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes*, Madrid, Viuda de Alonso Martín, 1625.

⁶¹ Salavert, *Introducción a la historia de la aritmética práctica en la Corona de Aragón en el siglo XVI*, cit.

⁶² Andres, *Sumario breve de la practica de la arithmetica*, cit., prologo.

En diversas tierras y lugares no corresponde una libra con otra de otro peso ni la vara ni medida una con otra, que cuando quieres de obrar sepas bien reducir lo uno a lo otro, porque no te engañes a ti ni a otro⁶³.

Incluso la aritmética puede servir como herramienta de mejora social, ya lo dice Miguel Geronimo de Santa Cruz⁶⁴ en su prólogo al lector, manejar estos contenidos puede ayudar a los hombres a subir de humildes principios a grandes haciendas o estados, pero también al revés, puede llevar a la pérdida de grandes fortunas.

3.1 Originalidad

Las obras analizadas no presentan contenidos originales, salvo pequeñas excepciones como unas páginas relativas a las Reglas de Contadores de Gaspar de Texeda consideradas como las primeras en España que se ocupaban de la teneduría de libros desde un punto de vista puramente técnico o práctico⁶⁵ o el hecho de que en sucesivas ediciones de la obra de Juan de Ortega (correspondientes a los años 1534, 1537, 1542) el autor incluyese unos valores para la aproximación de raíces cuadradas muy destacados, pues todos ellos (salvo dos) satisfacen la ecuación de Pell, que sí se considerarían originales⁶⁶ y que han sido estudiados por distintos autores⁶⁷.

Esta falta de originalidad, se muestra de forma evidente en las últimas páginas de la obra de 1564 de Juan Gutierrez, pues estas reproducen de forma idéntica los contenidos incluidos en las páginas XLIII, XLIII, XLV de la obra de Juan de Yciar, incluidas las representaciones y las referencias que De Yciar hizo a Juan de Ortega y a otros autores. El motivo por el que esto ocurre es desconocido; la edición de esta obra aparece unida a una obra sobre caligrafía de DeYciar publicada en 1564, por lo que es posible que debido a esto Gutierrez incluyera parte de otro libro de DeYciar junto con el suyo. Otra posibilidad es que estas páginas formaran parte de la misma imprenta ya que ambos libros se imprimieron en Zaragoza y en la casa de Pedro Bernuz, por lo que tal vez simplemente se agregaron a la obra.

⁶³ De Texeda, *Suma de Arihtmetica Practica y de todas Mercaderias con la horden de contadores*, cit., p. 29.

⁶⁴ De Santa Cruz, *Libro de arithmetica especulativa, y práctica, intitulado, el Dorado Contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes*, cit.

⁶⁵ J.M. González, *Gaspar de Texeda, precursor de la teneduría de libros en España*, «Tecnica Economica», vol. 2, 1956, pp. 36-43.

⁶⁶ J. Rey, *Los matemáticos españoles del siglo XVI*, Madrid, Junta de Investigaciones Histórico-Bibliográficas, 1934.

⁶⁷ C. Dorce, *Historia de las matemáticas en España. I. De Al-Andalus al siglo XVII*, Sant Cugat, Editorial Arpegio, 2017.

En numerosas ocasiones los propios autores referencian obras escritas previamente, por ejemplo Antich Rocha dice haber compilado su obra a partir de otras y presenta dos listados que incluyen a más de 80 autores de distintas obras.

En este sentido, en muchas de las obras es posible ver distintas influencias, por ejemplo como indica Docampo⁶⁸ la *Summa* de Luca Pacioli influyó en la aritmética de Juan Andres o las conexiones francesas-provenzales de la obra de Juan de Ortega.

3.2 Actualidad

Respecto a la actualidad de los contenidos considerando el período en el que fueron escritas las obras, se han distinguido dos etapas, una primera hasta mitad de siglo en la cual los contenidos no pueden considerarse actuales pues no incluían ninguno de los avances en el campo de las matemáticas realizados durante los últimos años (en concreto en el campo del álgebra) y un segundo período en el que con excepciones, las obras sí comienzan a presentar dichos avances, de hecho Marco Aurel dice en su obra que estos contenidos son cosa nueva y «jamás vista, ni declarada: y podra ser, que ni aun entendida, ni imprimida en España»⁶⁹ y por eso realiza su libro.

Pedro Nuñez se alejó en su obra de la aritmética presentando un libro sobre álgebra que dado el estado de las matemáticas en castellano puede considerarse actual para el momento en el que se publicó. Nuñez opera incluso con la raíz de un número negativo pues a eso le llevan las reglas del álgebra y en el momento de publicación de la obra solo Cardano en su *Ars Magna* había trabajado con estas raíces⁷⁰. Este hecho es más remarcable si se tiene en cuenta que en la carta que incluye el autor al comienzo del libro y que dirige al infante portugués Don Enrique, Pedro Nuñez explica que escribió esta obra 30 años antes y en portugués pero que por haber estado muy ocupado no pudo publicarla antes. Finalmente decidió publicarla en castellano, por tratarse según sus palabras de una lengua más común en toda España, y como la carta está fechada el 1 de diciembre de 1564, se podría suponer que Pedro Nuñez comenzó a escribir esta obra sobre al año 1534, siendo más notable por tanto la inclusión de estos contenidos.

⁶⁸ J. Docampo, *Reading Luca Pacioli's Summa in Catalonia: An early 16th-century Catalan manuscript on algebra and arithmetic*, «Historia Mathematica», vol. 33, n. 1, 2006, pp. 43-62.

⁶⁹ Aurel, *Libro Primero de Arithmetica Algebratica*, cit., AL LECTOR.

⁷⁰ Paradís, Malet, *La génesis del álgebra simbólica*. Vol.1. *Los orígenes del álgebra: de los árabes al Renacimiento*, cit.

En definitiva si se consideran los contenidos puramente aritméticos, estos no son actuales para su época ni presentan grandes novedades; por ejemplo, si se comparan con los contenidos de obras escritas en el siglo XV estos coinciden en gran medida. Prueba de ello es el análisis realizado por Hernández-Esteve⁷¹ de siete incunables de aritmética práctica publicados durante el siglo XV en distintos lugares de Europa y cuyo núcleo principal de contenidos, común a la mayoría de las obras que analizó, incluye la numeración, las cuatro operaciones elementales, los números quebrados, la regla de tres, la regla de compañía, los cambios o conversiones de monedas, cálculos relacionados con baratas y la regla de aligación. Incluso aunque no aparecen en todos ellos, algunos sí incluyen progresiones, raíces cuadradas y cúbicas o las reglas de la falsa posición. En definitiva, contenidos muy similares a los presentes en las obras del siglo XVI.

Como se indicó previamente, la excepción a esta falta de actualidad en los contenidos aritméticos de la época la marcan unos valores para la aproximación de raíces cuadradas que forman parte de sucesivas ediciones de la obra de Juan de Ortega (correspondientes a los años 1534, 1537, 1542) y son considerados por Rey «un avance de siglos sobre los conocimientos de la época»⁷².

A su vez, si consideramos la inclusión de contenidos algebraicos, varios autores de mitad de siglo sí muestran una preocupación por acercarse a los nuevos contenidos que ya se extendían por Europa. Incluso entre los autores de la primera mitad de siglo, Juan Andres en su obra publicada en 1515 manifiesta su intención de hacer un tratado sobre álgebra, aunque no se han encontrado muestras de que dicha obra llegara a realizarse.

3.3 Estructura y organización

En cuanto a la estructura y organización que presentaban los contenidos de estas obras, considerados como la forma de presentar los conceptos y definiciones desde el punto de vista matemático y teniendo en cuenta el período de tiempo analizado y el estado de las matemáticas en ese momento podemos considerar cierto rigor y precisión en ellas.

Todas ellas incorporan alguna regla general, demostraciones de algunos contenidos o métodos de comprobación de las operaciones básicas, como las pruebas del siete y del nueve. Por ejemplo, Juan de Ortega incluye una regla general para calcular la suma de los términos de cierto tipo de progresión:

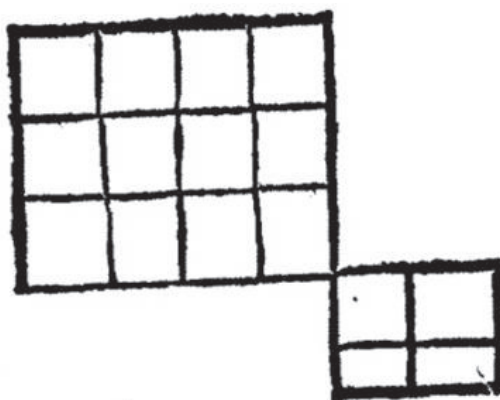
⁷¹ E. Hernández-Esteve, *Incunables de Aritmética Comercial anteriores a la Summa de Luca Pacioli*, in E. Hernández-Esteve, M. Martelli (edd.), *Before and after Luca Pacioli. II International Conference, junio 17-19*, Sansepolcro, Centro Studi «Mario Pancrazi», 2011, pp. 1-140.

⁷² Rey, *Los matemáticos españoles del siglo XVI*, cit., p. 69.

qero dar vn auiso general para toda qualquer cuenta que quisieres sumar sutilmente que la sumes muy breve con tal que la tal suma se vaya subiendo de grado en grado [...] y despues que la tal resta fuere partida aquella particion ayuntada con la postrera suma de abaxo de todas las sumas que quieres sumar montaran tanto quanto montan todas las sumas que querias sumar como lo has visto por enxemplo en las sumas pasadas y en las siguientes⁷³.

Además, en general las obras publicadas durante la segunda mitad de siglo presentan ya un mayor número de definiciones y de demostraciones. Por ejemplo Miguel Geronimo de Santa Cruz incluye paras demostrar la suma de algunas raíces cuadradas demostraciones geométricas (Pic. 1).

Pic. 1. Imagen asociada a la demostración geométrica de la suma de raíz de 12 con la raíz de 3, *Libro de arithmetica especulativa, y practica, intitulado, el Dorado Contador*, Madrid, 1625



M.G. de Santa Cruz, *Libro de arithmetica especulativa, y practica, intitulado, el Dorado Contador, contiene la fineza y reglas de contar oro y plata, y los Aneajes de Flandes*, Madrid, Viuda de Alonso Martín, 1625, p. 153.

Una muestra de esta búsqueda de rigor es que varios de los autores definen cada operación aritmética y a continuación brindan ejemplos numéricos que ilustran tales definiciones, mientras que por ejemplo Juan de Ortega simplemente las explica a través de ejemplos.

Además, las obras de Aurel, Perez de Moya, Rocha y Nuñez incluyen distintas notaciones algebraicas. Por ejemplo, Marco Aurel incluye los siguientes caracteres para el álgebra:

⁷³ De Ortega, *Conpusicion de la arte de la arismetica y Juntamente de geometria*, cit., p. 26.

Pic. 2. Caracteres utilizados en el álgebra de Marco Aurel, *Libro Primero de Arithmetica Algebratica*, Valencia, 1552.

 **Dragma**, o Numero, assi α . **Radix**, o cosa assi, α' .
Censo assi, γ . **Cubo** assi ϵ . **Censo de censo** assi $\gamma\gamma$.
Surfsolidum, o primo relato, assi β . **Censo y cubo** assi, $\gamma\epsilon$.
Bissurfsolidum assi, $b\beta$. **Censo censo de censo** assi, $\gamma\gamma\gamma$.
Cubo de cubo assi, $\epsilon\epsilon$.

Marco Aurel, *Libro Primero de Arithmetica Algebratica*, Valencia, casa de Ioan de Mey Flandro, 1552, p. 69.

Este deseo de precisión y rigurosidad se observa en la propia portada de la obra de Juan Perez de Moya que en su primera edición de 1562 señala que la obra ha sido corregida y se han añadido nuevas cuestiones respecto a otros libros publicados previamente por el autor. Finalmente, otro hecho que muestra este deseo de rigor y precisión es que algunos autores comentarán y corregirán los errores de otros autores previos, por ejemplo Marco Aurel indica que Juan de Ortega cometió un error en la resolución del ejercicio sobre ajedrez.

3.4 *Interés social*

La principal característica de todas las obras a excepción de la de Nuñez es el interés social. Estos libros fueron escritos con una fuerte intencionalidad práctica relacionada fundamentalmente con el comercio, por eso incluso aquellos que incluyen álgebra orientan muchos de estos ejercicios al comercio. Por ejemplo Marco Aurel incluye para la primera y gualación problemas como este:

La libra de la pimienta vale seys sueldos: la libra de la canela, diez y seys sueldos: y la libra del açaffran, cinquenta y vn sueldos. Quiero emplear en esto 2080 sueldos: y quiero que la $\frac{1}{2}$ de las libras de la primienta sea tanto como las $\frac{2}{3}$ de las lib. de la canela: y las $\frac{2}{3}$ de las lib. de la canela, sean tantas, como las $\frac{3}{4}$ de las libras de açaffran. Demando. Quantas libras tomare de cada specia?⁷⁴

Además, muchos autores consideran que sus contenidos serán útiles también para otras profesiones, ejemplo de ello son las palabras del autor Antich Rocha sobre su obra: «No terna de que quexarse el Philosopho, no el Geometra, no el

⁷⁴ Aurel, *Libro Primero de Arithmetica Algebratica*, cit., p. 84.

Musico, no el Astrologo, no el Cosmographo, no el Architecto: ni se quexaran tampoco de mi los Negociantes, ni todos los Mechanicos hombres»⁷⁵.

De hecho, varios autores encuadran los contenidos matemáticos dentro de un contexto cotidiano, manifestando así su interés social, por ejemplo Juan Perez de Moya incluye explicaciones sobre las fechas de las llamadas fiestas “movibles”, es decir sobre los días festivos que cambian su fecha anualmente.

Sin embargo, como se muestra ya en el objetivo de muchas de las obras, la preocupación por evitar los engaños y los fraudes comerciales es la principal característica de muchas de ellas. Por ejemplo Juan de Ortega menciona ya en su prólogo su interés por «que no pasasen tantos fraudes como pasan por el mundo acerca de las cuentas»⁷⁶.

O Gaspar de Texeda que se preocupa por que los contadores dominen su oficio y por tanto puedan prestar un servicio social de suma importancia para la época, por ese motivo incluye un capítulo titulado De la manera como se a de tener en cuenta qualquier casa de señor, en el que aporta una serie de consejos para los contadores sobre cómo actuar cuando se trabaje para un señor que tenga vasallos y señoríos, sobre la elaboración de libros de cuentas, etc.

Además, muchos de estos autores pretenden que a través de su obra toda persona que lo desee o lo necesite pueda aprender a contar, prueba de ello es el título completo de la obra de Juan de Yciar publicada en 1549: Libro intitulado Arithmetica practica muy util y provechoso para toda persona que quisiere exercitarse en aprender a contar. Esto puede resultar muy elemental hoy día, pero para el siglo XVI se trata de un propósito muy elevado y con tintes de lo que hoy llamaríamos integración social por las repercusiones que tendría en las personas de la época.

3.5 Revisión y síntesis

Muchas obras muestran una revisión y síntesis de contenidos aritméticos (o algebraicos dependiendo del caso) que consideran son los principales de la época, por ejemplo Antich Rocha incluye no solo dos listados con autores de obras de las que según sus palabras compiló su libro, sino también numerosas citas a lo largo de toda la obra. Incluso algunos autores analizan otras obras previas, destaca en este sentido Pedro Nuñez que realiza una revisión de las que él considera las tres obras clave de álgebra hasta la fecha: la Summa de Fray Lucas de Burgo, la obra de Cardano y la de Tartaglia.

Los propios autores realizan comentarios sobre este aspecto, por ejemplo De Texeda considera que hay infinidad de cuestiones que podría incluir en su

⁷⁵ Rocha, *Arithmetica*, cit., Prólogo.

⁷⁶ De Ortega, *Conpusicion de la arte de la arismetica y juntamente de geometría*, cit., p. 1.

aritmética y por ese motivo ha escogido los contenidos que les serán útiles a la mayoría, de modo que el libro no sea demasiado amplio y contenga los contenidos necesarios sin resultar repetitivo.

Además, Miguel Geronimo de Santa Cruz incluye un esquema para la proporción y la proporcionalidad y Antich Rocha uno sobre las especies de números considerados en la aritmética teórica, ambos esquemas son un ejemplo de síntesis de contenidos de la época.

3.6 Aplicaciones

En cuanto a las aplicaciones en las que destacan estas obras se distinguen dos, coincidentes con los objetivos principales que marcan los autores: la enseñanza de las matemáticas y el comercio, en muchos casos estrechamente relacionados⁷⁷. Las obras se escriben para usarse como manuales de cara a comprender mejor los contenidos matemáticos incluidos en los tratos comerciales.

3.7 Otras propuestas didácticas

Además de estas categorías previas, los autores aportan diversos consejos para el aprendizaje, algunos incluyen representaciones gráficas para facilitar la comprensión como ya vimos en Miguel Geronimo de Santa Cruz por ejemplo, realizan comentarios sobre cómo se enseñaban ciertas cuestiones en la época, sobre la secuenciación de los contenidos o las razones por las cuales estos se deben estudiar. Por ejemplo Perez de Moya indica textualmente: «No pongo declaracion desto, porque el estudiante se puede passar sin ello, y con mediana diligencia entendolo»⁷⁸.

Algunos autores incluyen a su vez la utilización de materiales como maderas o piedras para comprender mejor los contenidos, por ejemplo Juan de Ortega incluye este problema:

Si quisieres saber si vn diamante que es quadrado y tiene dos dedos de ancho y dos dedos de alto y dos dedos por alto: y que cuesta. 10. ducados: que quanto valdra otro que sea tan fino el qual tenga. 4. dedos en ancho: y quatro dedos de largo: y quatro dedos de alto⁷⁹.

⁷⁷ M.J. Madrid, A. Maz-Machado, C. León-Mantero, C. López-Esteban, *Aplicaciones de las Matemáticas a la Vida Diaria en los Libros de Aritmética Españoles del Siglo XVI*, «Bolema», vol. 31, n. 59, 2017, pp. 1082-1100.

⁷⁸ Perez de Moya, *Arithmetica practica, y speculativa*, cit., p. 62.

⁷⁹ De Ortega, *Conpusicion de la arte de la arismetica y juntamente de geometría*, cit., p. 105.

Después de resolverlo a través de lo que él llama regla cuadrada, propone cómo prueba de la explicación la elaboración de un material:

nota que este diamante tiene. 8. vegadas mas que el primero: algunos les parecera muy difficultoso: y a los que tal dudaren quieroles dar esta esperimentacion que agan vn dado de madera o de palo o de otra cosa qualquiera que sea todo quadrado que tenga por cada parte o quadradura dos dedos: y ansimesmo que agan otro que tenga tambien por cada quadradura. 4. dedos: y ansi vera como es mayor la una que la otra ocho vezes⁸⁰.

Otros incluyen juegos como el Rithmomachia presentado por Juan Perez de Moya o distintas adivinanzas, siempre asociados al aprendizaje de diversos contenidos⁸¹. En definitiva, esto indica que las obras sí poseen en general una clara intencionalidad didáctica.

El siguiente cuadro muestra los distintos aspectos didácticos en cada una de las obras analizadas.

Tabla 3. Aspectos didácticos en las obras

ASPECTOS DIDÁCTICOS						
Obra (Autor y fecha de publicación)	Actual	Original	Estructura y organización	Interés social	Revisión y síntesis	Destaca en aplicación
De Ortega (1512)				X	X	X
Andres (1515)				X	X	X
De Texeda (1546)		X		X	X	X
De Yciar (1549)				X	X	X
Aurel (1552)	X		X	X	X	X
Perez de Moya (1562)	X		X	X	X	X
Gutierrez (1564)				X		
Rocha (1564)	X		X	X	X	X
Núñez (1567)	X		X		X	
De Santa Cruz (1625)			X	X	X	X

Fuente: elaborado por el autor.

En la Tabla n. 3 se puede ver que considerando las ediciones analizadas, el único autor con algún contenido original fue De Texeda, mientras que

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ M.J. Madrid, A. Maz-Machado, C. León-Mantero, C. López-Esteban, *Juegos en la enseñanza de las matemáticas en el siglo XVI*, in F. España (ed.), *Actas del XVI Congreso de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Matemáticas, ni más ni menos*, Jerez de la Frontera, Sociedad Andaluza de Educación Matemática THALES, 2016, pp. 182-190.

Gutierrez evidencia en su breve obra solamente interés social dejando de lado otros aspectos como la originalidad e incluso el rigor en la estructura y organización. Por otra parte, Aurel, Perez de Moya, Rocha y Nuñez presentan en sus obras un mayor nivel de actualidad respecto a las matemáticas de la época. En general, se evidencia en todas las obras un gran interés social así como distintas aplicaciones prácticas de las matemáticas.

Conclusiones

El análisis realizado permite caracterizar estos libros de matemáticas como manuales cuyos contenidos buscan satisfacer la demanda de la época de conocimientos matemáticos básicos centrados en las aplicaciones comerciales. Por ese motivo la principal característica en nueve de ellas es el interés social, la aritmética es vista como una herramienta útil para diferentes aplicaciones e incluso como una posibilidad para una mejora social.

Respecto a los otros aspectos señalados, se presenta una diferencia entre las obras publicadas durante la primera mitad del siglo y la mayoría de las publicadas en la segunda mitad. Las obras publicadas durante la primera mitad de siglo no son originales, ni actuales respecto al estado de las matemáticas de la época ni poseen rigor y precisión en su estructura u organización salvo pequeñas generalizaciones o distintas pruebas para las operaciones. Las publicadas durante la segunda mitad siguen sin ser originales pero muchas de ellas sí presentan parte de los avances realizados en Europa en este campo e incluso su estructura y organización presenta un mayor grado de rigor y precisión, aparecen ya definiciones o notación simbólica. Esto parece indicar que los avances matemáticos que se realizaban en Europa llegaban con mayor rapidez al reino español a medida que avanza el siglo, así como el esfuerzo y empeño de estos autores por actualizar los conocimientos matemáticos de manera más rigurosa.

En definitiva, la mayoría de estas aritméticas tienen como objetivo la enseñanza de las matemáticas a contadores, mercaderes o a cualquier persona que las necesite para los negocios, sin tener la intención de presentar los últimos avances ni de desarrollar teorías matemáticas. En este aspecto destaca también la aparición de recomendaciones sobre materiales, la inclusión de comentarios sobre algún juego o las distintas representaciones que algunos incluyen y que son una muestra del interés didáctico de los autores.

La Charte de l'Ecole de Giuseppe Bottai

Michel Ostenc
Professor Emeritus
University of Angers (France)
nmod@noos.fr

The Charter of School by Giuseppe Bottai

ABSTRACT: During the 1930s, the fascist regime needed to create an instrument that would place a limit on the freedom of education and intellectual autonomy previously allowed by the Gentile reform. The new Minister of National Education Giuseppe Bottai, for whom the educational question was not only a cultural issue but also a political and a social one, understood that the consensus of the masses could also be guaranteed through the reorganization of the Italian school and university system. According to Bottai, the political, military, professional and cultural spheres were summed up in the school, while the university was configured as a place of elaboration of science and culture, as well as a place for the formation of the future ruling class. The present contribution therefore intends to highlight the various phases that led to the elaboration and the enactment of the Charter of School in 1939, in addition to the characteristics of this significant political and programmatic document.

EET/TEE KEYWORDS: School and University reorganization; Giuseppe Bottai; Fascist period; Italy; XX Century.

Au milieu des années 1930, le régime fasciste italien ne pouvait plus tolérer les formes de liberté d'enseignement et d'autonomie de la culture consenties par la réforme Gentile de 1923. Il s'agissait de former la future classe dirigeante fasciste et d'éduquer les masses en fonction du consensus au régime. En outre, Mussolini redoutait l'influence de l'Eglise dans l'enseignement et sur la formation de la jeunesse¹. Il choisit donc un «vieux fasciste» pour procéder à une réforme selon les vœux du régime; mais après les décisions brutales et les mesures caporalistes du quadrumvir De Vecchi, il fallait recourir à un homme connaissant parfaitement les forces intellectuelles et culturelles du pays². Le nouveau ministre de l'Education nationale Giuseppe Bottai (15 novembre

¹ R. De Felice, *Presentazione*, dans T.M. Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, Bologna, Cappelli, 1978, p. X.

² «Annali della istruzione media», vol. XI, nn. 4-5-6, dicembre 1936-XV, pp. 199-201.

1936) était un homme dynamique, encore jeune parmi les dignitaires fascistes puisque né à Rome en 1895. Ministre des Corporations, il avait présidé à la naissance de l'Etat corporatif et développé les études économiques et sociales au point de les ériger en discipline universitaire. Bottai avait créé à la Faculté de Droit de l'Université de Pise une Ecole supérieure des sciences corporatives dont il assumait la direction et il en diffusait les théories dans de nombreuses revues.

Toutefois, Bottai avait quelques raisons d'accueillir sa nomination avec appréhension. Il n'avait pas oublié la façon cavalière employée par Mussolini pour le licencier d'un poste ministériel auquel il avait consacré six années d'un travail acharné³. Bottai sortait d'une période de purgatoire politique. Comme gouverneur de Rome, il avait dû se contenter d'appliquer le plan d'urbanisme de la capitale; mais il rongait son frein, se sentant plus porté vers d'autres réalisations. Engagé volontaire en Ethiopie, il voyait dans cette entreprise un moyen de satisfaire les besoins d'action d'une jeune génération qui n'avait pas connu la Grande guerre et la «révolution fasciste»⁴; mais il envoyait à son journal des articles dont certains passages furent censurés par Mussolini: «On peut limiter la liberté des hommes, mais pas leur dignité», «Si elle veut s'affirmer et durer en tant que puissance, l'Italie doit savoir transformer le miracle du chef en un fait ordinaire d'hommes capables de diriger le pays avec engagement, intelligence et modestie personnelle, et gérer l'Etat avec un grand orgueil national». Reçu par Mussolini à son retour d'Ethiopie, Bottai confia à un proche «Ce n'est plus un homme, mais une statue»⁵. Le nouveau ministre avait toujours été préoccupé par la formation des cadres du régime. Il était conscient de l'incapacité du parti à jouer ce rôle et s'inquiétait de voir l'accès de ses hautes charges réservé aux seuls «vieux fascistes». Bottai cherchait dans l'Ecole un moyen d'assurer la survie du régime fasciste, les jeunes représentant un terrain vierge. Il fallait les inciter à s'engager en politique en accordant plus d'importance aux débats à l'intérieur du fascisme et moins d'autorité à la hiérarchie. Bottai avait affiché cette conviction en ouvrant aux jeunes les colonnes de sa revue «Critica fascista» (1928-1931)⁶. L'enseignement scolaire n'était pas pour lui un problème exclusivement intellectuel. Il voulait lui donner une dimension politique et sociale afin d'assurer au régime le consentement des masses. Le fascisme lui apparaissait comme une contribution originale à la modernité occidentale qui permettait de surmonter les limites du socialisme niveleur et du capitalisme matérialiste⁷.

³ G. Bottai, 11 novembre 1936, dans *Diario: 193(-1944)*, Milano, Rizzoli, 1982, p. 114.

⁴ Id., *Collando delle generazioni giovani*, «Critica fascista», n. 1, 1 gennaio 1936.

⁵ G. Vecchietti, *Il numero uno della scuderia del regime*, «Oggi», 11 febbraio 1948.

⁶ G. Bottai, *I giovani nel fascismo, Un regime di giovani*, «Critica fascista», 1928.

⁷ Id., *Incontri*, Milano, Mondadori, 1938.

1. L'élaboration de la Charte de l'Ecole

Le fait que Bottai ait choisi l'Ecole pour remplir cette mission était révélateur de sa personnalité. La plupart des hiérarques se seraient tournés vers les organisations de jeunesse; mais Bottai critiquait l'atmosphère qui y régnait et il aurait préféré les voir encadrés par des enseignants au lieu d'officiers de la Milice. Son rejet du pacifisme s'incarnait dans l'«idée d'Empire», un idéal qu'il croyait conforme à la volonté du peuple italien⁸; mais il le concevait comme un nouvel humanisme qui s'accommodait de positions ouvertes et moins conformistes⁹. «Tout le mouvement moderne tend vers un engagement politique, affirmait-il en septembre 1936. On ne peut trouver une vision plus claire de l'humanité fasciste»¹⁰. Un humanisme se réduisant à un fait littéraire et à un luxe de l'existence ne pouvait satisfaire l'homme moderne¹¹. Le nouvel humanisme l'aidait à s'affirmer non seulement en matière culturelle, mais aussi dans le choix de sa vocation et dans l'épanouissement maximum de ses capacités. Il restaurait la dimension humaine asservie par la machine, conciliait les lettres, les sciences et les techniques. Il n'était plus le privilège de quelques uns et devenait accessible à tous¹²; mais il avait l'ambition de répondre à une situation historique née du corporatisme et de l'Empire¹³. Cette dimension humaniste faisait de Bottai le successeur de Gentile plus que celui de De Vecchi¹⁴. Le nouveau ministre était profondément convaincu du caractère anachronique du système scolaire. «Critica fascista» avait toujours été à l'écoute des critiques émises par les

⁸ «Circolare», n, 23, 30 novembre 1936 XV, *Direttive alle autorità scolastiche. Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell'Impero*, «Bollettino ufficiale dell'Educazione nazionale», n. 48, 1^o décembre 1936, parte prima, pp. 1364-1365, dans G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939, p. 133, pp. 172-173.

⁹ G. Bottai, *Problemi di un umanesimo moderno* (1936), dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 6-9.

¹⁰ Id., *Cultura in azione*, «Critica fascista», 15 septembre 1936.

¹¹ Id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 6-9.

¹² Id., *Umanesimo moderno. Discorso al 1^o convegno dell'istruzione classica*, «La Scuola italiana», 15 novembre 1939, dans G. Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 337 ss.; G. Bottai, *Problemi di un umanesimo moderno*, dans G. Bottai, *Scritti*, a cura di R. Bartolozzi, R. Del Giudice, Bologna, Cappelli, 1965, pp. 230 ss.

¹³ M.A. D'Arcangeli, *Note su Giuseppe Bottai, il «problema di un umanesimo moderno» e la Carta della Scuola* (1939), «Rivista di storia dell'educazione», vol. 3, n. 2, 2016, pp. 207-216.

¹⁴ Sur Cesare De Vecchi voir *Dizionario Biografico degli Italiani* (DBI), 60 vols., Rome, Enciclopedia italiana, Vol. I, pp. 465-466; L. Romersa, C. M. De Vecchi di Val Cismon. *Il quadrumviro scomodo. Il vero Mussolini nelle memorie del più monarchico dei fascisti*, Milano, Mursia, 1983.

jeunes¹⁵. Gentile lui-même ne cachait pas en 1933 qu'ils éprouvaient le besoin d'une nouvelle culture¹⁶.

2. La Charte de l'Ecole et la réforme scolaire de 1923

Certains pédagogues estimaient le moment venu de cultiver le courage et l'abnégation dans l'éducation par une affirmation énergique de l'individu. Cette éthique virile correspondait au moment historique que l'Italie était en train de vivre. L'éducation de la volonté passait non seulement par des exercices physiques, mais aussi par un stoïcisme intellectuel capable de stimuler l'émulation et de cultiver le sens de l'honneur¹⁷; mais cette éducation entendait s'ouvrir sur la Nation, la volonté étant fonction de l'adhésion de la collectivité nationale. La Charte de l'Ecole voulait s'intégrer parfaitement dans cette doctrine et s'insérer dans le système politique du régime fasciste¹⁸. Bottai avait l'ambition d'adapter l'école à une civilisation de masse¹⁹.

La Charte appréciait l'efficacité de l'institution scolaire léguée par la réforme de 1923; mais les catholiques ne reconnaissaient pas l'Etat éthique comme médiateur de vie morale, ce rôle incombant à l'Eglise dans un Etat concordataire. Certes, Gentile avait eu le mérite d'introduire l'enseignement

¹⁵ Sur la «Critica fascista» et les jeunes, voir: G. Bottai, *La parola ai giovani*, «Critica fascista», 5 ottobre 1926, pp. 329-334; G. Secreti, *I giovani e il partito*, «Critica fascista», 1° agosto 1928, pp. 282-284; N. Sammartano, *Generazione mussoliniana*, «Critica fascista», 15 ottobre 1929, pp. 391-392; G. Bottai, *I giovani e i più giovani*, «Critica fascista», 1° gennaio 1930, pp. 1-3. La revue «Critica fascista» a été fondée le 15 juin 1923, par Giuseppe Bottai, pour approfondir et enrichir le débat intellectuel au sein du mouvement fasciste. Voir, aussi: F. Malgeri (ed.), *Giuseppe Bottai e «Critica fascista» (1923-1943)*, Firenze, Landi, 1980; C. Bordoni, *Fascismo e politica culturale: arte, letteratura e ideologia in «Critica fascista»*, con presentazione di G. Manacorda, Bologna, Brechtiana, 1981.

¹⁶ G. Gentile, *La nuova università e il problema dei giovani*, «Nuova Antologia», 16 novembre 1933.

¹⁷ G. Calò, *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, Brescia, La Scuola, 1939, pp. 201-209; L. Volpicelli, *Come l'insegnamento della storia educa e temprava il carattere del giovane fascista*, dans P.N.F., Federazione dei Fasci di Combattimento dell'Urbe, Associazione provinciale dei Fasci della Scuola, *Contributi alla formazione di una didattica fascista*, Roma, Signorelli, 1934, p. 103, p. 14.

¹⁸ «Questa educazione, se è educazione integrale del cittadino, non investe soltanto la scuola ma tutta la vita, che si presenta così veramente come un rinnovamento» (G. Flores d'Arcais, *La pedagogia del Fascismo*, Padova, Draghi, 1935, p. 38). N. Padellaro, *Le scuole unite*, «Primato Educativo», marzo 1934. À propos du pédagogue Padellaro, Directeur de l'Ordre secondaire au Ministère de l'Education National et du Centre didactique national de Florence (1941), voir: G. Chiosso, R. Sani (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione* (DBE), 2 vols., Milan, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. II, pp. 266-267.

¹⁹ T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 153-156.

religieux à l'école primaire et d'instaurer un examen d'Etat accessible aux élèves des établissements privés; mais la Charte tenait compte de réalités politiques et sociales comme les organisations de jeunesse, l'enseignement pré militaire et la formation technique qui s'imposaient comme nouveaux facteurs éducatifs²⁰. Les jeunes générations devaient être dotées de la volonté nécessaire à la réalisation d'un idéal national et chrétien. Le fascisme faisait sans doute l'éloge de l'Etat éducateur de Gentile qui considérait la liberté sans autorité comme un élément destructeur; mais si l'Etat fasciste réduisait les «libertés nocives», il rejetait la conception idéaliste de l'Etat absolu et se réclamait d'une morale qui impliquait des sacrifices à la communauté²¹. La Charte ouvrait l'école sur le réel en lui conférant une «expression active et créatrice de la vie nationale»²². La réforme Gentile ne pouvait plus être fasciste du fait de ses principes libéraux²³. La culture avait ses droits, mais elle ne pouvait étouffer au nom de ses principes une volonté consciente acquise à l'épreuve de la guerre. La «révolution fasciste» devait entrer dans l'école avec des hommes nouveaux²⁴.

Le déclin des études pédagogiques faisait l'objet d'un débat. Giuseppe Tarozzi l'attribuait aux préjugés entretenus contre une discipline dont on ignorait les capacités à élever l'esprit²⁵. Giuseppe Lombardo-Radice estimait par contre que la pédagogie manquait de pratique éducative et restait trop théorique pour être enseignée à l'Institut de Magistère²⁶. La recherche en éducation impliquait pourtant que la pédagogie puisse se résoudre concrètement dans une pensée philosophique universelle²⁷. Les critiques pleuvaient sur la réforme de 1923²⁸; mais celles de Giovanni Calò se situaient au niveau des principes: la philosophie de l'Histoire, l'un des fondements théoriques de l'idéalisme de Gentile, présentait

²⁰ M. Agosti, *I principi affermati e applicati dal fascismo nel campo dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1935, pp. 22-23; A. Carlini, *Il problema della scuola oggi in Italia* (1937), dans *Verso la nuova scuola*, Firenze, 1941, p. XX. Sur le professeur de Philosophie théorique Carlini, qui enseignait à l'Université de Pise, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 282-283; DBI, cit., 1977, Vol. 20, pp. 179-184.

²¹ L. Romanini, *I principi del Fascismo nel campo dell'educazione*, Torino, 1935, pp. 63-64, pp. 109-111. Sur Romanini, voir: DBE, cit., Vol. II, pp. 422-423.

²² L. Volpicelli, *Rivoluzione della scuola*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVI, nn. 5-6, giugno 1940-XVIII; *Professioni a congresso*, «Primato Educativo», 1934, p. 400; *Fra la scuola di oggi e quella di domani*, Torino, Paravia, 1935, p. 25. Su Volpicelli, vedi: DBE, cit., Vol. II, pp. 663-664.

²³ R. Del Giudice, *La scuola al lavoro*, Bari, Magri, 1941, pp. 21 ss.

²⁴ N. Sammartano, *Il fascismo e la scuola*, «Critica fascista», 15 novembre 1927, pp. 425-426; *La funzione della scuola media in Italia dalla marcia su Roma*, Roma, 1935.

²⁵ G. Tarozzi, «I Diritti della scuola», 10 aprile 1938 XVI. À propos de Tarozzi, représentant de la pédagogie positiviste, qui enseignait Philosophie morale à l'Université de Bologne, voir: DBE, Vol. II, pp. 563-564.

²⁶ G. Lombardo Radice, «I Diritti della scuola», 23 gennaio 1938-XVI. Sur Giuseppe Lombardo Radice, qui enseignait Pédagogie à la Faculté de Magistère de l'Université de Rome, voir: DBE, cit., Vol. II, pp. 43-45; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

²⁷ L. Volpicelli, «I Diritti della scuola», 6 febbraio 1938-XVI.

²⁸ F. Formigari, *La letteratura moderna a scuola*, «La scuola fascista», n. 5, 1933.

peu d'intérêt pour l'éducation morale de l'enfant. La réalité historique était plus humaine, faite de caractères, d'actions et de passions. L'Etat éthique ne pouvait être un espoir de progrès s'il ignorait la réalité de la société nationale. Les jeunes devaient s'en convaincre en prenant conscience des valeurs idéales qui faisaient la grandeur de la Nation. Toutefois, Giovanni Calò rejoignait Roberto Mazzetti pour apprécier l'expérience éducative de Gentile qui échappait au formalisme à la lumière d'un concept général de l'esprit²⁹. Luigi Volpicelli reconnaissait qu'elle avait donné au maître une grande liberté didactique en faisant de lui le centre vivant de l'école³⁰; mais cela ne suffisait pas à résoudre des problèmes pédagogiques confrontés à des exigences psychologiques, économiques, sociales et politiques. Après avoir contribué à rénover l'école, la philosophie idéaliste s'était enfermée dans une auto conscience qui incitait les enseignants à improviser des expériences innovantes. La réévaluation d'une didactique fondée sur la pratique et la méthodologie devait précéder l'acte éducatif ou se concrétiser en lui. L'histoire de l'éducation était celle des méthodes d'enseignement ou d'exemple pratiques théorisés³¹. Certes, Gentile avait voulu élever le niveau théorique de la pédagogie et lui donner une consistance philosophique; mais son ardeur polémique et celle de ses disciples les avaient conduits à ne plus la considérer que comme un problème de la pensée. La pédagogie moderne voulait libérer l'homme de toute servitude en cultivant sa capacité de jugement³². Elle était même, pour Raffaele Resta, la véritable institution de l'humanisme³³. Il fallait lui rendre le crédit qu'elle méritait et promouvoir les études sur l'éducation³⁴. La pédagogie devait devenir une science du travail mental en nouant des liens étroits avec les sciences juridiques, politiques et sociales³⁵.

La formation des maîtres était au cœur des débats. Roberto Mazzetti la considérait comme une question culturelle, mais aussi d'expérience³⁶. Le maître

²⁹ Calò, *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, cit., p. 185, p. 211, p. 216, p. 219; Id., *Filosofia e pedagogia*, «I Diritti della scuola», 1^o maggio 1938-XVI; R. Mazzetti, *Educazione nuova e nuovi orientamenti pedagogici*, Bologna, Cappelli, 1940-XVIII, p. 125. Sur Giovanni Calò, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 246-247; E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, Brescia, La Scuola, 2013; G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1984-1985, pp. 411-434.

³⁰ L. Volpicelli, «I Diritti della scuola», 6 febbraio 1938-XVI.

³¹ G. Tarozzi, *Riflessioni sul metodo dell'insegnamento elementare*, «Rivista pedagogica», 1936, p. 521.

³² M. Maresca, *Il rinnovamento dell'Educazione*, «Rivista pedagogica», 1930, p. 523; «I Diritti della scuola», 24 aprile 1938-XVI. Sur Maresca, voir: DBE, cit., Vol. II, pp. 106-107; DBI, cit., 2002, Vol. 70, pp. 52-55; P. Mulé, *I principi teorici della pedagogia di Mariano Maresca*, Cosenza, Pellegrini, 2001.

³³ R. Resta, «I Diritti della scuola», 10 giugno 1938 XVI. Sur Resta, voir: DBE, cit., Vol. II, pp. 403-404; M. Perelli, *Il pensiero educativo teologico e filosofico di Raffaele Resta*, Salerno, Laveglia, 2004.

³⁴ R. Resta, *La formazione del maestro*, «Annali dell'istruzione elementare», 1936, p. 22.

³⁵ G. Della Valle, «I Diritti della scuola», 10 giugno 1938-XVI

³⁶ R. Mazzetti, *Rivalutazione della didattica e necessità del tirocinio*, «Rivista pedagogica»,

devait «savoir», mais aussi «savoir enseigner» en adoptant un «ton didactique» forgé par la connaissance des enfants et par l'expérience de l'enseignement. L'acquisition de cette faculté était l'objet essentiel de la formation magistrale³⁷; mais elle ne pouvait naître qu'au contact de l'école primaire, là où les doctrines pédagogiques et les méthodes didactiques perdent leur formalisme pour devenir réalité. A l'Institut pédagogique de Gentile, la pédagogie avait cédé la place à un enseignement humaniste qui ignorait l'apprentissage didactique et la psychologie de l'enfant. Cette orientation avait sans doute amélioré le niveau culturel des instituteurs et rehaussé le prestige de l'école primaire; mais elle n'était pas en harmonie avec elle par son refus d'une formation professionnelle. La réforme de 1923 voulait que le maître se fasse par lui-même; mais cet acte volontaire devait s'accomplir dans un climat intellectuel à tonalité didactique pour être adapté à l'école primaire.

La plupart des pédagogues italiens considéraient que la réforme Gentile était devenue étrangère aux objectifs du régime. Leurs critiques se faisaient plus âpres en matière politique³⁸. Gentile ne voyait dans l'école qu'un moyen de développer un «savoir pur» et ne situait la dignité de l'homme que dans son intelligence et sa culture. En plaçant la liberté conçue comme une conquête de la personnalité au centre du processus éducatif, l'éducation libérale avait sans doute affirmé une vérité première; mais elle s'était trompée en croyant la réaliser dans une économie capitaliste et un système politique qui condamnaient les classes populaires à servir d'instrument à la production et de simples objets dans la vie publique³⁹. Elle était l'expression d'une minorité bourgeoise qui cherchait à chasser les masses de l'école, l'épilogue d'un libéralisme qui concevait l'école comme le temple d'une culture idéaliste⁴⁰. Toute la réforme Gentile se référait au concept éducatif du savoir et dans un rappel énergique de l'humanité de la science; mais l'école figée dans l'abstraction s'éloignait de la vie⁴¹. Elle devait s'ouvrir aux multiples manifestations du monde moderne ce qui impliquait un ensemble d'idées et de perceptions sollicitant la conscience politique et religieuse⁴². La vraie culture n'était plus encyclopédique mais un ensemble qualitatif⁴³. Le lycée classique devait conserver sa dignité d'école de la pensée; mais les autres élèves seraient orientés vers un lycée scientifique aux

1931.

³⁷ R. Resta, *Gli orientamenti tipici della metodica e della educazione*, Milano, Ed. Albrighi e Segati, 1938, pp. 29-30.

³⁸ R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 28, p. 34.

³⁹ Mazzetti, *Educazione nuova e nuovi orientamenti pedagogici*, cit., pp. 94-95.

⁴⁰ L. Volpicelli, «Civiltà fascista», 1936, dans Id., *La scuola italiana dopo la riforma del '23*, Roma, 1939.

⁴¹ Id., *Fra la scuola d'oggi e quella di domani*, cit., pp. 51 ss.

⁴² A. Carlini, *Cultura e civiltà*, «Critica fascista», 1937, dans Id., *Verso la nuova scuola*, cit., p. 195.

⁴³ Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., p. 68.

programmes élargis en Histoire, en Droit, en Economie, en Géographie, en Langues et civilisations étrangères. Il pourrait devenir ainsi une excellente école de formation aux professions libérales⁴⁴. Les Instituts techniques resteraient destinés aux futurs techniciens⁴⁵.

3. *La méthode de Bottai*

En arrivant au ministère, Bottai n'avait en tête aucun projet de réforme de l'école. Il se proposait seulement de la gouverner le mieux possible et il modifia son administration pour en améliorer le fonctionnement. Son prédécesseur Cesare De Vecchi avait fascisé le Conseil Supérieur de l'Education nationale en y introduisant comme membres de droit le secrétaire du parti (P.N. F.), le président de l'œuvre Nationale Balilla (O.N.B.) et ceux des différentes confédérations des Corporations fascistes⁴⁶. Bottai le remplaça par un Conseil National de l'Education, des Sciences et des Arts de 136 membres qui unifiait les organes consultatifs du ministère. Il était divisé en sous-sections afin d'améliorer ses compétences: l'instruction primaire, l'instruction classique, scientifique et magistrale, l'instruction technique et artistique, l'instruction universitaire, les Antiquités et Beaux Arts, les Bibliothèques; mais la fascisation du conseil fut confirmée. Bottai unifia la Direction de l'enseignement secondaire en créant un seul inspectorat au lieu de trois. Il précisa la nature des pouvoirs du ministre, des provéditeurs provinciaux, des inspecteurs scolaires et des directeurs didactiques. Il rétablit des instances locales comme le Conseil provincial de l'Education et réorganisa le Conseil de discipline. Les proviseurs, recrutés par concours, dirigeaient les établissements mais devaient aussi s'investir dans leurs finalités et en incarner l'esprit⁴⁷.

Le nouveau ministre n'était pas un spécialiste des problèmes pédagogiques. Sa conférence de Padoue (25 janvier 1937) sur le thème de la «fonction impériale de l'école» n'allait pas au-delà des lieux communs propres au fascisme⁴⁸; mais il savait écouter et tenir compte des problèmes posés par l'enseignement⁴⁹. «L'école, déclarait-il, est un laboratoire ou un séminaire». Bottai donnait l'impression d'associer le monde éducatif à ses réformes. Il s'entoura des

⁴⁴ Id., *Fra la scuola d'oggi e quella di domani*, cit., pp. 70-73.

⁴⁵ Id., *La tradizione pseudo-umanistica*, «Critica fascista», 1^o luglio 1935; *Scuola e lavoro*, cit., pp. 196-197.

⁴⁶ R. D. Legge, 20 giugno 1935, n. 1070: *Riordinamento del Consiglio superiore dell'educazione nazionale*.

⁴⁷ R. D., 16 dicembre 1936; R. D., 2 novembre 1938.

⁴⁸ G. Bottai, *Parole agli educatori fascisti*, dans Provveditorato agli studi di Padova, *Funzione imperiale della Scuola*, Padova, Società cooperativa Tipografica, 1937, p. X.

⁴⁹ G. Bottai, *La legge madre*, «Tempo di Scuola. Rivista mensile dell'ordine medio, superiore ed artistico», vol. I, nn. 8-9, 1940, p. 563.

meilleurs spécialistes italiens, parfois ouverts aux idées venues de l'étranger⁵⁰. Roberto Mazzetti se référait à l'éducation nouvelle⁵¹. Le goût du travail naissait lorsque la représentation du passé, la connaissance d'une langue, la description d'un pays ou la formulation d'une loi cessaient d'être une fin en soi pour devenir un moyen d'accroître le pouvoir de l'homme. Par contre, Giorgio Gabrielli condamnait l'esprit démocratique et internationaliste de «l'école active». Elle idolâtrait l'individu, en excluant Dieu, l'Etat et la patrie des valeurs humaines. Nazzareno Padellaro dénonçait cette pédagogie, fille du pragmatisme de William James et de Charles Sanders Peirce et issue de théories évolutionnistes. Elle s'appuyait sur des expériences psychologiques et psychotechniques pour prôner la spontanéité de l'enfant alors que l'ascèse obtenait de meilleurs résultats. On appréciait l'emploi des théories comme des outils nécessaires à l'action chez John Dewey; mais son concept des «écoles laboratoires» risquait de provoquer la crise des disciplines classiques et son idéal démocratique était totalement rejeté⁵². Bottai créa des commissions et organisa des colloques. Cette démarche révélait un esprit d'ouverture; mais elle n'avait que l'apparence d'une concertation. Les réunions didactiques commençaient par la lecture de rapports rédigés par des spécialistes choisis par le ministre. La discussion ne se prêtait guère qu'à de timides échanges. Bottai concluait en critiquant l'école existante pour justifier l'urgence de la réformer. Il dénonçait son incapacité à sélectionner les meilleurs et à former le citoyen fasciste. Elle devait adopter un «nouvel humanisme» qui distinguait le «savoir pur» d'une «activité tournée vers l'engagement». La tâche des établissements scolaires était de montrer aux élèves comment la culture pouvait susciter l'action⁵³. Les réunions didactiques se poursuivirent après la promulgation de la Charte de l'Ecole. Celle de Rome en 1939 fut consacrée à «L'Unità della scuola e dell'insegnamento», la réunion de Naples s'intéressa à «L'attività del lavoro nella scuola» et celle de Cagliari au «Lavoro nella scuola»⁵⁴.

Les thèmes essentiels de la Charte se précisèrent entre 1936 et 1939. L'école devait conserver son caractère sélectif afin de promouvoir les futures élites de la Nation; mais Bottai s'évertua à démontrer que l'enseignement secondaire ne satisfaisait plus de telles exigences et il convoqua les directeurs des organes de presse scolaire pour leur exposer l'urgente nécessité de le réformer⁵⁵. Selon lui, les programmes et les examens ne réussissaient plus à former les élèves, le

⁵⁰ Calo', *Cultura e vita*, cit., pp. 561 ss.

⁵¹ Mazzetti, *Educazione nuova e nuovi orientamenti*, cit., p. 106.

⁵² G. Gabrielli, *Scuola rivoluzionaria*, «Primato Educativo», maggio 1934; N. Padellaro, *John Dewey*, dans *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, Messina, D'Anna, 1940, pp. 117-133; M. Boschetti Alberti, *L'Education selon l'idéologie fasciste*, «Pour l'Ere nouvelle», mars-avril 1935, pp. 80-81.

⁵³ G. Bottai, *Cultura e azione*, «Critica fascista», 15 settembre 1936.

⁵⁴ Ministero dell'Educazione Nazionale, *Vita della scuola fascista*, Padova, 1938; L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., pp. 329 ss.

⁵⁵ G. Bottai, «La Nuova Scuola Italiana», 12 dicembre 1937.

lycée classique était engorgé par une foule d'incapables, le lycée scientifique et l'Institut magistral n'étaient plus digne de leur appellation, l'examen d'Etat ne fonctionnait plus⁵⁶. L'opinion de Bottai était largement partagée dans les milieux pédagogiques⁵⁷; mais Giovanni Calò mettait en garde contre une tendance à recourir à des exercices inaccessibles pour rendre le lycée plus sélectif (analyses esthétiques, synthèses historiques, généralisations de philosophie de l'histoire et thèmes rhétoriques)⁵⁸.

4. *Système scolaire et Etat corporatif*

Bottai insistait sur une meilleure utilisation des aptitudes individuelles. On pouvait croire qu'il affrontait le problème complexe de l'orientation scolaire dans la perspective tracée par une économie corporative. En 1937, le régime fasciste franchissait une nouvelle étape avec la suppression de la Chambre des députés au profit de celle des Faisceaux et des Corporations. Bottai pouvait envisager de mettre l'école non seulement «au niveau de l'Empire» mais aussi à celui du monde corporatif⁵⁹. Les milieux officiels et les cercles officieux du fascisme s'intéressaient à un renforcement de l'instruction technique. Certains pédagogues voulaient même supprimer le latin à l'Institut technique afin d'en ouvrir l'accès aux élèves issus d'une formation post-primaire⁶⁰.

Toutefois, Bottai subordonnait l'orientation à la formation scolaire. Donner à l'école un objectif prioritaire d'orientation professionnelle équivalait à transformer un organe d'éducation en bureau de placement. La tâche de l'école était de former l'homme dans sa totalité⁶¹. Le problème de l'engorgement de l'enseignement classique n'en était pas moins abordé en fonction des exigences corporatives qui fixaient à l'avance un nombre d'emplois déterminé⁶². Les débouchés se rétrécissaient rapidement dans les professions qualifiées et dans la fonction publique⁶³. L'orientation des élèves aurait pu répondre à une

⁵⁶ Id., *L'esame di Stato*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 53-54.

⁵⁷ M. Maresca, *La crisi della scuola media in Italia*, «Rivista pedagogica», febbraio 1938.

⁵⁸ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 427-428.

⁵⁹ «Circolare», n. 23, 30 novembre 1936, *Direttive alle autorità scolastiche*. «Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell'Impero».

⁶⁰ Cf. *Problemi della Scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1938-XVI, pp. 22-34, pp. 90-98; E. Codignola, *Difesa dell' insegnamento del latino*, «Civiltà Moderna», novembre-décembre 1938, p. 441; M. Fasolo, *La formazione dei maestri*, dans *Problemi della Scuola media*, cit., pp. 77-82. Sur Codignola voir: DBE, cit., Vol. 1, pp. 369-370; DBI, cit., 1982, Vol. 26, pp. 587-591; sur Margherita Fasolo voir DBE, cit., Vol. I, p. 528 et sur Ramat voir: *Dizionario biografico degli italiani d'oggi*, Roma, F. Scarano, 1961, p. 560.

⁶¹ G. Bottai, *La nuova scuola media*, Firenze, Sansoni, 1941 XIX, pp. 38 ss.; Id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 126-134.

⁶² Id., *Scuola e Corporazione*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 151-153.

⁶³ G. Calendoli, *Un piano corporativo per la cultura*, «Critica fascista», 15 novembre 1937.

«classification personnalisée» établie en collaboration avec le médecin⁶⁴; mais cette corrélation entre les développements physiques et psychiques suscitait les réserves des pédagogues⁶⁵. Bottai voulait «aller au peuple» pour couronner un mouvement révolutionnaire commencé en 1927 avec la Charte du Travail, et il prétendait avoir démontré que l'organisation corporative impliquait de nouvelles institutions scolaires⁶⁶. L'école devait se placer à la pointe du mouvement révolutionnaire et ne pas s'en éloigner⁶⁷.

5. La Charte et ses Déclarations

La complexité de l'organisation scolaire aurait soumis une loi à d'inévitables retouches. Bottai préféra une charte, un document qui devait servir de matrice à beaucoup d'autres⁶⁸. Il présenta l'organisation du nouvel enseignement secondaire au Grand Conseil fasciste dès le 18 octobre 1938⁶⁹. Les lignes directrices de la réforme figurèrent dans un document en 29 Déclarations. Le rapport de Bottai du 19 janvier 1939 permit au Grand Conseil d'en approuver les grandes lignes et la conclusion⁷⁰. Un ordre du jour du 15 février définissait la Charte comme un document consacrant l'étroite collaboration entre l'école et les organisations de jeunesse du parti⁷¹. Bottai opposait la tradition chartiste italienne à celle de l'Europe démocratique. Les chartes fascistes, émanant d'un Etat «soutenu par une force continue de propulsion révolutionnaire», ruinaient les termes des législations modernes. La Charte de l'Ecole devait constituer «un plan de travail» au service d'une conception unitaire de l'école qui s'appuyait sur une administration cohérente capable de mettre en œuvre les moyens

⁶⁴ N. Pende *La fase politica, corporativa, imperiale e biologica della scuola italiana*, «Rivista pedagogica» 1937, fasc. 3, pp. 249 ss. Sur Pende voir: DBE, cit., Vol. II, p. 310; D.F., cit., Vol II, pp. 357-359; C. Mantovani, *Rigenerare la società. L'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni trenta*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004; S. Altobelli, *Nicola Pende, primo rettore dell'Ateneo barese*, Foggia, Ed. del Rosone, 2005; F. Cuomo, *I Dieci. Chi erano gli scienziati italiani che firmarono il Manifesto della razza*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2005.

⁶⁵ R. Mazzetti, *I giovani e la ricerca della personalità*; G. Calò, *Considerazioni sulla biotipologia e sulla psicotecnica*, «La pedagogia italiana», 1940.

⁶⁶ G. Bottai, *L'idea corporativa nel mondo moderno*, «Educazione fascista», marzo 1932.

⁶⁷ Id., *La scuola nell'unità rivoluzionaria*, «Critica fascista», 15 aprile 1935.

⁶⁸ Id., *Relazione al Duce ed ai camerati del Gran Consiglio sulla Carta della Scuola*, Gran Consiglio del Fascismo, 242/R, b. 30, s/f. 17, 15 febbraio 1939-XVII; G. Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 25.

⁶⁹ «Foglio d'ordine del P.N.F.», 26 ottobre 1938.

⁷⁰ «Foglio d'ordine del P.N.F.», 16 febbraio 1939; G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Rapporto al duce, Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 15 febbraio 1939-XVII, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», aprile 1939-XVII.

⁷¹ *La Carta della Scuola*, «Bollettino Ufficiale», n. 13, 28 marzo 1939, p. 801.

indispensables au bon fonctionnement des études⁷². Les directives pour les premières applications de la charte furent édictées en novembre 1939⁷³.

L'un des principes politiques de la charte était l'introduction de la notion de «service scolaire»⁷⁴. Bottai considérait le problème de l'éducation dans la perspective de l'Etat plus que dans celle de l'individu⁷⁵. L'obligation scolaire devenait un service librement consenti, une expression de l'autogouvernement qui se concrétisait dans la corporation⁷⁶. Le «service scolaire», comparable au «service militaire», faisait partie des obligations que la sphère privée devait concéder à l'Etat⁷⁷. Ce lien étroit de l'école avec la société venait d'une conception des études comme «formation de maturité», de leur contenu élargi à une «culture du peuple» et aux activités professionnelles. Pour la charte, l'école fasciste dispensait à la jeunesse une formation culturelle, mais aussi civique et guerrière adaptée à son époque. L'activité scolaire s'en trouvait transformée, passant d'un perfectionnement individuel à un service social⁷⁸.

6. *La radio et le cinéma à l'école*

Bottai s'efforça d'introduire le cinéma et la radio à l'école⁷⁹. Il créa dans ce but la Cineteca pour le cinéma scolaire qui produisait des films en 16 mm⁸⁰. Cette organisation coordonnait les activités cinématographiques des écoles et des provéditorats. Elle donnait des indications pour l'achat d'appareils de projection et pour régler les problèmes techniques⁸¹. La G.I.L. produisait des films documentaires à caractère scientifique et de propagande, projetés dans les écoles avec l'accord des ministères de la Culture populaire et de l'Education nationale. Des auteurs soulignaient la valeur didactique du cinéma, mais aussi

⁷² «Circolare», 12 febbraio 1939-XVII, n. 16.

⁷³ M. Agosti, *La Carta della Scuola*, Brescia, La Scuola, 1942-XX, pp. 335-337.

⁷⁴ «Nell'ordine fascista, età scolastica e età politica coincidono. Scuola, G.I.L. e G.U.F. formano insieme uno strumento unitario di educazione fascista. L'obbligo di frequentarli costituisce il servizio scolastico, che impegna i cittadini dalla prima età ai ventun'anni» (Dichiarazione II – *Carta della Scuola*), dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 33-34.

⁷⁵ Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, cit., p. 66, pp. 102-111.

⁷⁶ G. Bottai, «La Stampa», 22 febbraio 1939.

⁷⁷ R. Del Giudice, *La scuola al lavoro*, Paris, 1941, pp. 25-26. «La famiglia moderna, aspramente sollecitata dalle necessità economiche e impegnata quotidianamente nella battaglia per la vita, non saprebbe istruire nessuno, diceva Mussolini. Solo lo Stato, con tutti i mezzi di cui dispone, può bastare ad un simile compito», dans R. Forges Davanzati, *Storia del Balilla Vittorio. Libro di lettura per la V° classe primaria*, Roma, Libreria dello Stato, 1930-IX, p. 95.

⁷⁸ Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, cit., pp. 165-166.

⁷⁹ G. Bottai, *Radio e cinema nella scuola*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 115-116.

⁸⁰ R. D., 30 settembre 1938, n. 1780.

⁸¹ *Il cinema e l'educazione*, «Nuova Rivista Pedagogica», vol. XI, nn. 5-6, dicembre 1961, pp. 38-39.

ses limites comme auxiliaire d'enseignement. Ainsi, le film récréatif pouvait ne pas présenter de valeur didactique⁸². La propagande diffusée par la radio était efficace auprès des enfants des milieux modestes⁸³. En fait, la radio avait été introduite à l'école par une circulaire de 1934⁸⁴. L'Ente Radio rurale, créée en 1933, transmettait toutes les semaines un «Radio giornale Balilla» qui diffusait des informations sur les activités «Ecole-travail», des documentaires sur les réalisations du régime et les implantations de colons en Libye et en Afrique Orientale Italienne (A.O.I.). Bottai créa le Bureau d'Informations et de Collectes pour la Radio scolaire, sous la direction de Livio Laurenti. En 1938, le ministère de l'Education nationale fit obligation aux établissements d'enseignement secondaire de disposer d'un poste de radio dans leur mobilier didactique; mais à la veille de l'entrée en guerre de juin 1940, la moitié des écoles italiennes n'en possédaient toujours pas. Bottai n'en décida pas moins que l'activité scolaire se poursuivrait dans les petits centres ruraux pendant les vacances d'été sous forme d'une émission de radio hebdomadaire destinée aux élèves. Le ministre utilisa largement la radio pour établir un échange avec les familles. A travers les ondes de l'E.I.A.R., sa voix arrivait directe et persuasive pour expliquer aux Italiens rassemblés autour du poste de T.S.F. les raisons de sa politique scolaire; mais il est peu probable que l'auditoire en ait pu comprendre les motivations.

7. *L'organisation de l'enseignement secondaire (Dichiarazione XI)*

L'ouverture de l'année scolaire donnait lieu à des cérémonies solennelles célébrées en accord avec le parti et la G.I.L. Bottai avait essuyé un grave échec avec la création de la Jeunesse Italienne du Liseur (G.I.L.). Cette organisation qui encadrait toute la jeunesse fut placée sous l'autorité du parti, alors que l'Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) dépendait du ministère de l'Education nationale. Bottai accueillit sans enthousiasme la proposition du parti d'établir un horaire unique dans l'enseignement, les cours se déroulant le matin, laissant les après-midi à la disposition de la G.I.L. L'idée consistait à renforcer les activités d'éducation physique et politique, le processus de fascisation de l'Ecole se déroulant plus progressivement. Le problème fut en partie résolu à l'école primaire, lorsque l'instituteur était lui-même un dirigeant de la G.I.L.; mais les fascistes intransigeants estimaient que la politisation de l'enseignement secondaire était insuffisante. Bottai souhaitait éviter tout dualisme dans

⁸² R. Resta, *Il valore educativo del cinematografo nella scuola*, «La Pedagogia italiana», febbraio-marzo 1938; Calò, *Cinema e metodo d'insegnamento*, dans *Cultura e vita*, cit.

⁸³ M. Olschki, *Ricordi di scuola*, «Il Ponte», vol. VIII, 10 ottobre 1952, pp. 1493-1494.

⁸⁴ «Circolare», n. 49, 9 ottobre 1934, *Radiotrasmissioni scolastiche nell'anno 1934-1935*; C. Ghizzoni, *La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 219-250.

la formation des nouvelles générations et il doutait des capacités du parti à sélectionner les cadres du régime; mais ses efforts pour empêcher la G.I.L. de dépendre du secrétariat du parti échouèrent. Il s'efforça d'y remédier en associant, étroitement l'enseignement à l'éducation de la jeunesse. «L'école est un instrument d'éducation qui concourt aussi à la préparation des enfants et des adolescents aux tâches politiques et militaires du fascisme, écrivait Bottai; Le parti intègre cette œuvre éducative et la poursuit sur le terrain politique»⁸⁵. La coïncidence entre la «leva» fasciste et le début des enseignements créait un «nouveau climat»⁸⁶. En septembre 1942, Bottai demandait encore au ministre de la Culture populaire Alessandro Pavolini d'inciter la presse à faire de la propagande en faveur de la cérémonie d'ouverture de l'année scolaire. Il insistait pour que Pavolini y assistât en personne dans une école de la capitale⁸⁷. Bottai souhaitait souder étroitement l'école aux organisations de jeunesse au nom de leurs objectifs communs: discipline de la culture, de l'éducation physique et guerrière, culte réfléchi de la tradition et action tournée vers l'avenir⁸⁸. La présence de représentants de la G.I.L. dans les conseils scolaires était conforme au vœu de Bottai d'une étroite coopération entre les trois stades de formation de la jeunesse, gérés de façon autonome par l'école, les corporations et le parti⁸⁹. Toutefois, le ministre défendait jalousement l'Education nationale contre les empiètements du parti. Il montra peu d'enthousiasme à accueillir la suggestion du P.N.F. de regrouper les enseignements le matin afin de réserver les après-midi aux activités de la G.I.L.

Le «style fasciste» exigeait une école enrégimentée, parfaitement encadrée sous une forme militaire. Les enseignants devaient avoir un comportement viril et une dignité exemplaire pour faire régner dans leur classe une discipline austère⁹⁰. Des règles strictes s'appliquaient à la tenue vestimentaire des enseignantes et de leurs élèves. Leur blouse de couleur sombre descendaient au-dessous du genou, avec un col fermé et des manches longues⁹¹. Les directeurs d'établissements scolaires tenaient compte dans leurs «appréciations de service»

⁸⁵ «Circolare», 30 settembre 1938, *Inizio del nuovo anno scolastico e Leva fascista*, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 294. Voir *Dichiarazione XXXIX*: «Le opere di assistenza scolastica coronano su di un piano di solidarietà politica e sociale l'intima collaborazione fra il Partito e la Scuola».

⁸⁶ M. Sterpa, *La Carta della Scuola. Leva fascista e scuola*, «Critica fascista», 1^o maggio 1939, pp. 202 ss.; «Circolare», 29 settembre 1939, *Inaugurazione dell'anno scolastico e Leva fascista*, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 313.

⁸⁷ Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Cultura popolare, b. 6, fasc. 64, G. Bottai, *Lettera a Pavolini*, 23 settembre 1942-XX.

⁸⁸ Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, cit., p. 91.

⁸⁹ G. Bottai, *La libertà degli studi e l'esame di Stato*, «Critica fascista», 1-15 giugno 1935.

⁹⁰ «Circolare», 12 dicembre 1938, *Stile di vita fascista*; «Circolare», n. 31, 11 ottobre 1941, *Stile fascista nella scuola*.

⁹¹ «Circolare», n. 35, 12 febbraio 1929, *Sul vestire delle signore insegnanti e delle alunne nelle scuole*, «Bollettino della Pubblica Istruzione», 12 novembre 1929, parte I, Vol. I.

des activités déployées par les enseignants dans les organisations de jeunesse⁹². Ceux qui ne pouvaient s'en prévaloir étaient exclus de toute promotion⁹³. L'amélioration des conditions de vie des enseignants n'était pas uniquement de nature financière. Leurs horaires trop chargés les empêchaient d'étudier et de publier leurs travaux scientifiques. En 1937, l'Associazione Fascista della Scuola (A.F.S.) comptait entre 30 000 et 40 000 adhérents inscrits dans ses 94 sections provinciales d'enseignement secondaire auxquelles s'ajoutaient 23 groupes à l'étranger et 11 sections en Afrique Orientale Italienne (A.O.I.)⁹⁴. En 1939, sur les 6 780 enseignants milanais, 6 430 étaient inscrits au parti et 2 197 militaient à la G.I.L.⁹⁵. Certains lycées avaient un encadrement fascisé; mais la plupart du temps l'adhésion au parti était vécue par les enseignants comme une simple formalité administrative. En 1938, l'Italie comptait 180 gymnases-lycées d'Etat et 111 gymnases sans lycée. Les effectifs augmentaient fortement. En tenant compte des Instituts de magistère et des Instituts techniques, le nombre d'élèves était passé de 312025 en 1930-31 à 674546 en 1936-37⁹⁶.

Dans l'optique de la Charte, l'humanisme qui imprégnait les activités scolaires devait stimuler les aptitudes des élèves⁹⁷. Ils vivaient intensément l'enseignement des grandes traditions nationales, mais en s'imposant une éthique virile. Sans elle, le lycée classique dénaturait la pensée et la civilisation italienne⁹⁸. Bottai critiquait aussi le lycée scientifique et l'Institut de magistère, et il s'en prenait à la «culture médiocre» du premier cycle de l'enseignement secondaire⁹⁹. Les pédagogues voulaient préserver les études classiques et ils se réjouissaient du jumelage des chaires d'italien et de latin, d'histoire et de philosophie; mais ils critiquaient eux aussi l'organisation du lycée scientifique. Giovanni Calò regrettait l'hétérogénéité des élèves à l'entrée de cet établissement et suggérait d'y remédier en créant un cours inférieur propre à cet établissement¹⁰⁰. Il proposait de renforcer le lycée scientifique avec deux cycles d'études de deux années, le passage de l'un à l'autre nécessitant un examen. Au lycée scientifique, la philosophie se réduisait à une fausse érudition. Certains pédagogues souhaitaient un élargissement de son horizon culturel avec l'introduction d'enseignements de

⁹² «Circolare», 12 febbraio 1939, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 314.

⁹³ «Corriere della Sera», 27 febbraio 1939.

⁹⁴ P.N.F., *Guida del padiglione della scuola*, Città del Castello, anno XV, p. 65.

⁹⁵ G. Bocca, *Storia d'Italia nella guerra fascista: 1939-1943*, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 83.

⁹⁶ I.S.T.A.T., *Sommario di statistiche (1926-1985)*.

⁹⁷ L. Volpicelli, *Attitudini e selezione. La missione spirituale della scuola*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 5-6, aprile 1941-XIX, pp. 315-316.

⁹⁸ G. Bottai, *Il problema della scuola fascista (Discorso agli insegnanti di Cremona, 22 novembre 1938)*, dans Id., *La Carta della Scuola*, cit., p. 158.

⁹⁹ Id., *Discorso alla Camera dei deputati, 17 marzo 1937* XVI, dans Id., *La Carta della Scuola*, cit., p. 104.

¹⁰⁰ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 427-428; R. Bottacchiari, *La scuola media a occhio nudo*, «Nuova Antologia», 16 luglio 1934, p. 308. Sur Rodolfo Bottacchiari (1885-1952) voir DBI, cit., 1971, Vol. 13, pp. 386-387.

sciences morales¹⁰¹. L'enseignement secondaire était «au centre de la réforme» parce qu'il préparait la future classe dirigeante du pays¹⁰². Les proviseurs étaient responsables de l'orientation politique de leur établissement, de sa bonne marche didactique, administrative et disciplinaire. Ils étaient recrutés par concours parmi des professeurs titulaires depuis au moins 3 ans et pouvaient être dispensés d'enseignement dans les établissements de plus de 200 élèves¹⁰³.

Dans la Charte de l'Ecole, le lycée classique continuait à perpétuer l'enseignement des humanités. Il devait apprendre aux élèves à réfléchir, les initier à la rigueur critique, leur faire connaître la tradition et la modernité. Le lycée scientifique était par contre résolument orienté vers un humanisme moderne. Ses enseignements ouvraient l'esprit à la recherche scientifique. Giovanni Calò aurait souhaité une réforme de l'Institut de magistère reposant sur une culture solide dans un premier cycle de trois ans, avec une connaissance correcte de la langue et de la littérature nationale, de l'arithmétique, une éducation du sens esthétique et une habileté manuelle; mais cette culture moderne n'incluait pas le latin. Ernesto Codignola considérait cet enseignement inefficace à l'Institut de magistère et souhaitait le remplacer par une langue vivante. Au second cycle, Calò prévoyait des enseignements de sciences naturelles, de géographie, de physique-chimie, de botanique et de zoologie, de dessin et des travaux manuels. La philosophie, la pédagogie et l'histoire dominaient le troisième cycle¹⁰⁴. La plupart des pédagogues estimaient que la formation professionnelle des maîtres ne devait pas s'exercer au détriment du niveau de leurs études¹⁰⁵. En fait, la Charte prolongea les études magistrales de 3 à 5 ans et renforça leur spécialisation par des disciplines nouvelles comme la pédagogie, la psychologie et la méthodologie. La dernière année de l'Institut de magistère était réservée aux apprentissages et à la formation des maîtres; mais la capacité à enseigner sollicitait un processus mental qui engageait une volonté passionnée¹⁰⁶. La didactique et les techniques d'enseignement devaient être revitalisées. Bottai transforma dans ce but le Musée de l'Ecole en Centre didactique national (1940) sous la présidence de Giovanni Calò. Les provéditeurs étaient chargés de la direction des centres didactiques provinciaux qui initiaient les enseignants à la méthodologie didactique et s'adonnaient à des recherches pédagogiques dans des classes expérimentales. Ils étaient chargés de parfaire la formation professionnelle des enseignants, leur préparation culturelle restant du domaine

¹⁰¹ R. Coèn, *La filosofia nel liceo scientifico*, dans *Problemi della scuola media*, cit., pp. 127-128. Sur Renato Coèn voir DBE, cit., Vol. I, p. 371.

¹⁰² G. Bottai, *La nave: scuola italiana*, dans *Italia oggi*, Roma, 1941, p. 36.

¹⁰³ R. Giannarelli, *La nuova scuola media e le scuole d'ordine superiore nel loro ordinamento amministrativo e didattico*, Firenze, Le Monnier, 1941-XIX, pp. 54 ss.

¹⁰⁴ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 50 ss.; Codignola, *La scuola unica*, dans *Problemi della scuola media*, cit., p. 19.

¹⁰⁵ Fasolo, *La formazione dei maestri*, dans *Problemi della scuola media*, cit., p. 79.

¹⁰⁶ R. Mazzetti, *L'insegnare e i suoi problemi*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XIX, n. 2, décembre 1942-XXI, pp. 65 ss.

des universités¹⁰⁷; mais les premiers centres didactiques ne furent créés que le 28 octobre 1941 et ils n'eurent pas le temps de jouer leur rôle.

Bottai créa une Direction générale de l'Instruction technique au ministère de l'Education nationale¹⁰⁸. Les modifications introduites dans les programmes de l'Institut technique en 1933 renforçaient le caractère professionnel de cet établissement avec l'augmentation des heures d'enseignement en sciences naturelles au détriment de l'italien et du latin¹⁰⁹. Les élèves de l'Institut technique se trouvaient ainsi dans l'incapacité de se présenter à l'examen d'entrée au lycée scientifique. Bottai distingua nettement cet établissement, avec 5 années d'études et un enseignement du latin, des autres Instituts (Agronomie, Arts et Nautique). Les professeurs de ces derniers établissements enseignaient souvent en uniforme et mobilisaient leurs élèves pour les campagnes du régime¹¹⁰. L'Italie comptait 591 Instituts techniques, 700 d'Agronomie, 566 Instituts industriels et 39 Instituts nautiques; mais les enseignements des Instituts d'Agronomie étaient trop théoriques pour initier leurs élèves aux techniques agricoles. La faiblesse de leurs formations zootechniques nuisait à la préparation aux métiers vétérinaires. Ces difficultés étaient en partie liées à un manque de spécificité administrative, une seule Inspection générale s'occupant au ministère de l'ensemble des enseignements techniques¹¹¹.

La Charte créait un «Ordre féminin» (Dichiarazione XI), le fascisme souhaitant supprimer progressivement la mixité dans l'enseignement¹¹². Bottai voulait distinguer les secteurs où le travail féminin était préjudiciable à la natalité de ceux qui n'avaient aucune conséquence démographique¹¹³; mais, tout en reconnaissant à la femme les capacités requises pour exercer n'importe quelle profession, Luigi Volpicelli insistait sur l'existence de métiers exclusivement

¹⁰⁷ G. Bottai, *Funzioni dei centri didattici nella rinnovata scuola fascista*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVIII, n. 2, décembre 1941-XIX, pp. 98 ss.

¹⁰⁸ Id., *La scuola professionale in regime corporativo*, Milano, Società Umanitaria, 1939.

¹⁰⁹ Cf. F. Ercole, *Discorso (18 gennaio 1933)*, «La scuola fascista», n. 2, 1933; R. D. Legge 15 maggio 1933, «Bollettino del Ministero dell'Educazione Nazionale», suppl. n. 23, 6 giugno 1933, p. 6.

¹¹⁰ L. Della Mea, *Testimonianza*, dans R. Palmieri, *La generazione degli anni difficili*, Bari, 1963, p. 118.

¹¹¹ V. Vezzani, *L'insegnamento agrario in Italia*. Discorso alla Camera dei deputati, 9 marzo 1938-XVI.

¹¹² N. Villeggia, *La scuola per la classe dirigente. Vita quotidiana e prassi educative nei licei durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 54-63, pp. 113-116.

¹¹³ G. Bottai, *Presentazione*, dans F. Loffredo, *Politica della famiglia*, Milano, Bompiani, 1938, pp. XIV-XV. Le sport féminin pouvait influencer défavorablement la tendance de la femme vers la famille et la procréation (pp. 351 ss.); M. Agosti, *La Carta della Scuola*, Brescia, La Scuola, 1940, p. 306; G. Ricuperati, *Scuola e politica nel periodo fascista*, dans G. Quazza, *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977, pp. 100-101. Sur Marco Agosti voir DBE, cit., Vol. I, p. 14; C. Scurati, *Scuola del popolo e professionalità magistrale in Marco Agosti*, dans M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna»: 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 389-412.

féminins pour justifier des écoles spécifiques¹¹⁴. Dieu avait créé la femme pour transmettre la vie et l'homme pour en vivre les combats¹¹⁵. Cette conception était largement répandue dans la société italienne de l'époque¹¹⁶. Les femmes qui préféraient les études supérieures à leurs activités séculaires reniaient leur féminité et se condamnaient au célibat¹¹⁷. Un décret du 30 janvier 1927 les excluait des professorats en Lettres et Philosophie au lycée et les étudiantes devaient payer double taxe d'inscription dans l'enseignement secondaire et à l'Université. Un décret-loi du 1^{er} septembre 1938 ramena les effectifs féminins à 10 % seulement des personnels dans les services publics. Le Grand Conseil fasciste avait rappelé (17 octobre 1930) que tout ce qui pouvait distraire la femme de la maternité devait être proscrit. Pourtant, la féminisation des amphithéâtres ne cessait de croître. Le pourcentage d'étudiantes passait de 6 % (1913-1914) à 9 % (1919-1920), à 13 % (1926-1927) et à 15 % (1935-1936). On comptait alors 1 769 jeunes filles pour 951 garçons en Faculté des Lettres et Philosophie, 1137 dans les Ecoles de Pharmacie et 1032 en Obstétrique. En 1940, les étudiantes étaient 5162 en Lettres et Philosophie, Magistère, Langues étrangères, Sciences mathématiques et naturelles pour 10 360 étudiants. L'année suivante, la proportion s'élevait à 8 996 sur un total de 15647. Les étudiantes représentaient près de 65 % des effectifs des Facultés de Magistère, 60 % de celles des Lettres et des Sciences¹¹⁸. Un «*numerus clausus*» intervint en 1943. Il limitait le nombre d'étudiants à 6 000 en Droit, 7 500 en Economie et Commerce, 1 000 en Sciences politiques¹¹⁹.

En 1936, 53,8 % seulement des 449 745 élèves poursuivaient leurs études dans l'enseignement secondaire. La fusion des trois premières classes du premier cycle fut une transformation majeure expressément voulue par Mussolini¹²⁰. Cette «*Ecole unique*» enseignait pendant 3 ans les fondements d'une culture humaniste à des enfants âgés de 11 à 14 ans¹²¹. Bottai rappelait que les enseignants avaient admis dès 1906 la nécessité d'un tel établissement¹²²; mais Ernesto Codignola estimait que la réforme Gentile avait déjà fait toutes les concessions acceptables

¹¹⁴ L. Volpicelli, *La scuola e la donna*, dans *Scuola e lavoro*, cit., pp. 432 ss.

¹¹⁵ M. Caprioli, *La Carta della Scuola e la donna*, «*Istruzione tecnica*», 1940-1941, p. 278. Maria Caprioli était parmi les gagnantes du concours de pédagogie des Littoriali (1940).

¹¹⁶ N. Padellaro, *L'Ordine delle scuole femminili*, dans G. Magi Spinetti, *La scuola fascista*, Roma, 1939. «*La donna intellettuale, che l'aurea mediocrità ancor predilige, è una fra le figure meno necessarie alla saldatezza dell'istituto familiare e al potenziamento della razza*» (Ellevi, *Istituto familiare e fascismo* «*Gerarchia*», 1939).

¹¹⁷ A. Navarra, *Popolazione scolastica femminile e suo ordinamento verso l'istruzione tecnica*, «*Istruzione tecnica*», 1940-1941, p. 273.

¹¹⁸ Ministero dell'Educazione nazionale, «*Annali della scuola*», Roma, 1942. Nicola Pende voulait faire naître une Faculté universitaire féminine dans laquelle la femme pourrait approfondir ses connaissances (N. Pende, *Femminilità e cultura femminile*, «*Gerarchia*», 1941).

¹¹⁹ R. D. 5 aprile 1943.

¹²⁰ Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. XIV.

¹²¹ Legge n. 889, 1^{er} luglio 1940, *Istituzione della «scuola media unica»*.

¹²² Bottai, *La nuova scuola media*, cit., pp. 3 ss.

dans ce domaine en assimilant toutes les premières classes de l'enseignement secondaire à celle du gymnase¹²³. L'Ecole unique suscitait les réserves de ceux qui redoutaient ses conséquences sur les études classiques. Giovanni Calò avait préconisé un établissement sélectif, désignant les élèves capables de poursuivre leurs études, la sélection se produisant au départ et non pas à l'arrivée¹²⁴. On aurait pu limiter la fusion des premiers cycles aux seules filières classique, scientifique et magistrale, excluant l'Institut technique. Nazzareno Padellaro pensait résoudre ce problème en limitant les programmes de l'Ecole unique au profit d'un approfondissement de la pensée des élèves¹²⁵. Settimo Sterpa se réjouissait de voir un souffle de vie moderne s'introduire à l'école; mais il doutait du caractère formateur du nouvel établissement et de sa capacité à provoquer l'épanouissement des aptitudes de ses élèves¹²⁶. Le latin restait une discipline fondamentale en tant que facteur de formation intellectuelle¹²⁷. Il maintenait des valeurs humanistes imprégnées de la tradition italienne et de la gloire des grands auteurs classiques¹²⁸. Il est vrai que la portée de cette réforme était réduite. Le terme d'Ecole unique était impropre dans la mesure où elle n'englobait pas les écoles professionnelles et les enseignements post-primaires. L'unification des premiers cycles ne permettait pas à tous les élèves d'accéder à l'enseignement secondaire et le latin obligatoire interdisait toute passerelle avec l'école du peuple. Bottai en était conscient lorsqu'il déclarait en 1942 qu'un jour viendrait où l'école unique le serait vraiment.

8. *Les examens*

L'orientation à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire divisait les spécialistes. Les psychologues soutenaient que l'école devait développer les capacités des élèves à partir de leurs aptitudes naturelles mais en fonction des exigences du marché du travail¹²⁹. Les pédagogues séparaient au contraire l'orientation professionnelle de l'orientation scolaire afin de préserver le caractère humaniste de l'enseignement¹³⁰. La culture ne pouvait s'assimiler à une pratique

¹²³ E. Codignola, *La scuola unica*, in *Problemi della scuola media*, cit., pp. 17-18.

¹²⁴ Calò, *Cultura e vita*, cit., p. 425.

¹²⁵ N. Padellaro, *La scuola unica*, «Scuola e Cultura», octobre 1937; *Pedagogia e antipedagogia*, cit., p. 129.

¹²⁶ M. Sterpa, *Il centro e il cerchio*, dans *Problemi della scuola media*, cit., pp. 24 ss.

¹²⁷ Legge n. 899, 3 luglio 1940-XVIII.

¹²⁸ «Circolare», n. 36, 3 novembre 1940, *Istruzioni relative al funzionamento della Scuola Media*.

¹²⁹ R. Resta, *Il primo problema dell'orientamento professionale*, «La Pedagogia Italiana», 1940, pp. 135 ss. Sur Resta voir: DBE, cit., Vol. II, pp. 403-404.

¹³⁰ L. Volpicelli, *La scuola media e l'orientamento scolastico*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVI, n. 4, aprile 1940-XVIII, pp. 231 ss.

sans perdre ses finalités éthiques et le «moment professionnel»¹³¹ devait rester à la limite de la fonction éducative. L'Ecole ne pouvait orienter que lorsqu'elle était parvenue à donner à l'élève la pleine connaissance de lui-même. Giovanni Calò se plaignait des examinateurs qui essayaient de piéger les candidats en leur posant des questions nébuleuses¹³². La nouveauté introduite par la Charte portait sur la nature de l'évaluation¹³³. Elle n'obéissait plus à un diagnostic sur les connaissances, mais sur la maturité intellectuelle. «Dédramatisons les examens, déclarait Bottai à la radio, pour en faire des conversations qui serviront à comprendre le jeune dans sa complexité»¹³⁴. Certains se plaignaient des interventions des autorités scolaires locales qui modifiaient la composition des jurys d'examen d'Etat arrêtée par les organes centraux du ministère.

La loi du 19 janvier 1940 (n. 86), bouleversa le système des examens. Les jurys étaient présidés par un universitaire assisté de deux examinateurs nommés par le ministre. La vice-présidence incombait à un proviseur d'établissement secondaire supérieur; mais la loi ne fut jamais appliquée. Les examens de «maturité» (baccalauréat) de juin 1940 furent supprimés à cause de la guerre et le diplôme décerné sur simple consultation de la «pagella» (livret scolaire) en vertu d'une ordonnance qui autorisait le ministre de l'Education nationale à déroger aux dispositions en vigueur concernant la composition des jurys et les modalités d'examen¹³⁵. Une campagne de dénigrement de l'examen d'Etat tenta de démontrer que l'enseignant de l'élève était son meilleur juge et une loi de 1942 réduisit pratiquement cet examen à une fiction. La Charte maintenait donc le caractère sélectif de l'enseignement secondaire pendant que l'Ecole unique était destinée à adhérer davantage aux «nécessités réelles du pays». Cette ouverture sur la société devait compléter la formation des classes dirigeantes. Dans une conférence tenue au Palais Zuccardi (2 juin 1939), Bottai affirmait vouloir permettre au peuple de «renouveler sa propre aristocratie en remplaçant les hiérarchies anciennes par celles de la capacité et du travail».

¹³¹ L. Stefanini, *L'orientamento nella scuola media e negli istituti dell'ordine superiore classico*, dans *Atti del VIII° convegno*, Padova, 1942, p. 35.

¹³² Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 427-428.

¹³³ G. Bottai, *Specializzazione e orientamento*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 148-149.

¹³⁴ Id., *Radioconversazione*, 9 giugno 1937-XV; *Esami. Radioconversazione*, 15 giugno 1938-XVI, dans *La Carta della Scuola*, cit., p. 200.

¹³⁵ R. D. Legge n. 417, 16 maggio 1940. Le décret donnait au Ministre de l'Education Nationale la faculté d'établir par son ordonnance et par dérogation aux dispositions en vigueur les modalités pour les scrutins et pour les examens dans les écoles de tout ordre et de tout grade en ce qui concerne la délivrance des diplômes de baccalauréat et d'habilitation. Art. 20, «ogni alunno dovrà essere munito di un libretto personale, il modello del quale verrà stabilito con decreto dal Ministro dell'educazione nazionale, di concerto con il comandante generale della G.I.L.». Voir: P. D'Albero, *L'esame di Stato nella legislazione italiana*, dans M. Dal Pra (ed.), *L'esame di Stato nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. 133 ss.

9. L'Ecole primaire (*Dichiarazione IX*)¹³⁶

La Charte prévoyait la création d'une école maternelle publique en 2 années. Elle empruntait son nom à la terminologie des sœurs Agazzi, commençait une année plus tard que le «degré préparatoire» ou l'asile infantin, tout en affichant un caractère plus éducatif. Dès 1937, des cours de la G.I.L. destinés aux dirigeants et aux maîtres de l'école primaire furent ouverts aux futures institutrices de l'enseignement maternel¹³⁷. Le nouvel établissement devait donner aux enfants des habitudes d'ordre dans le respect d'une discipline librement consentie. La didactique utilisait les jeux individuels pour tendre vers des activités pratiquées en commun. L'enseignement de la religion catholique reposait sur des récits empruntés à l'histoire sainte et l'éducation physique sollicitait les travaux du jardinage. Le dessin était largement pratiqué, l'art étant un acte essentiel à la vie spirituelle. La Charte faisait une large place au chant, étroitement lié à l'apprentissage de la langue. Le répertoire privilégiait les hymnes religieux et patriotiques. L'instruction civique prenait déjà une coloration politique en utilisant l'image du duce et les symboles du fascisme. A l'école maternelle, l'enfant devait prendre conscience du sens du devoir et de la sociabilité. Il formait son caractère par l'émulation et l'attrait des distinctions hiérarchiques¹³⁸. En fait, la guerre empêcha la création de cette école maternelle.

La Charte voulait remplacer «l'école bourgeoise» par une «école populaire»¹³⁹; mais l'Etat l'utilisait à ses fins propres plus qu'aux besoins de tous. En rattachant les écoles rurales à l'Education nationale, Bottai parvenait à les soustraire à l'O.N.B. à la faveur de son remplacement par la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.)¹⁴⁰. L'école primaire était totalement étatisée, la distinction entre les instituteurs disparaissait et le corps enseignant était unifié. Des «prix démographiques» leur étaient attribués¹⁴¹. Comme pour tous les employés de l'administration publique, il était indispensable d'être marié ou veuf pour obtenir une promotion ou une nomination¹⁴². Le nombre d'écoles

¹³⁶ «Circolare», n. 11, 6 marzo 1937, *Corsi preparatori nazionali per dirigenti ed insegnanti della Scuola elementare e per maestre di metodo*.

¹³⁷ «Circolare», n. 14910, 23 settembre 1940, *Programmi per gli esperimenti nella scuola materna*, dans *Programmi didattici delle scuole infantili e della scuole per educazione d'infanzia dal 1914 al 1958*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1962.

¹³⁸ G. Bottai, *Rapporto al duce*, Gran Consiglio del Fascismo, 19 gennaio 1939, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 26 ss.

¹³⁹ D. L. n. 177, 14 ottobre 1938, *Ordinamento delle scuole rurali*.

¹⁴⁰ Cf. *ibid.* et G. Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, Consorzio Provinciale Pubblica Lettura, 1977, p. 25.

¹⁴¹ «Circolare», n. 32, 21 settembre 1938, *Premi demografici agli insegnanti elementari*; «Circolare», n. 33, 23 ottobre 1939, *Premi demografici*; «Circolare», n. 31, 16 settembre 1940, *Premi demografici agli insegnanti elementari*.

¹⁴² «Circolare», 8 dicembre 1939; «Diritti della scuola», 29 novembre 1941; P.N.F., *Guida del padiglione della scuola*, Città del Castello, Anno XV, p. 65; Ministero dell'Educazione nazionale, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 168-

primaires était passé de 108116 à 149126 entre 1921 et 1936, celui des salles de classes de 119273 à 178880, pour un effectif de 5186781 enfants d'âge scolaire élémentaire. En 1937, 35000 salles de classes restaient à construire; mais la Cassa Depositi e Prestiti ne pouvait les financer et le règlement (27 mai 1940) resta une simple déclaration d'intention. Bottait demanda l'hospitalité des locaux de la G.I.L. et du Dopolavoro. En 1941, le ministère des Travaux publics débloqua la situation en décrétant une intervention directe de l'état dans la construction des locaux scolaires. En 1938, le taux d'inscription à l'école primaire ne dépassait les 90% que dans les Vénéties julienne et tridentine, et il n'excédait les 80% qu'en Toscane et en Emilie. IL restait inférieur à 60% en Sicile, Campanie, Basilicate, Pouilles et Calabre. Les enfants n'étaient encadrés que par 122796 instituteurs, 5000 places manquant encore en 1941. L'Associazione Fascista della Scuola (A.F.S.) comptait 94 sections provinciales primaires dans le pays, 72 à l'étranger et 11 en Afrique Orientale Italienne (A.O.I.) pour un total de 11 274 adhérents. En 1939, 99,6% des instituteurs étaient inscrits au P.N.F.¹⁴³.

La Charte divisait l'école primaire en deux cycles. L'école élémentaire en 3 ans s'adressait aux enfants âgés de 6 à 9 ans. L'enseignement devait y permettre une activité libre et joyeuse qui donnait à l'enfant une première impression des finalités morales de l'action intellectuelle tout en respectant sa psychologie¹⁴⁴. Le maître renouvait sa pédagogie en sollicitant davantage la participation de l'élève. Le livre d'Etat, institué par la loi du 7 janvier 1929 suscitait des critiques de la part d'instituteurs et de pédagogues. Il était destiné à créer une nouvelle mentalité enfantine, à introduire de nouvelles valeurs éthiques et sociales à l'école primaire afin qu'elle puisse participer plus directement au rythme de vie du fascisme. Il permettait à l'Etat d'exercer un contrôle direct sur l'enseignement et rassemblait tout ce que l'écolier devait savoir, à l'exception de la lecture qui faisait l'objet d'un manuel spécial. Le livre officiel était le seul autorisé à modeler l'esprit des jeunes générations; mais les différents textes publiés restaient d'un niveau médiocre¹⁴⁵. Bottait rappela que l'emploi du livre d'Etat restait obligatoire¹⁴⁶. L'apprentissage de la lecture abandonnait la méthode syllabique au profit d'un départ global à partir de mots ayant une signification pour l'enfant. Ce procédé,

192.

¹⁴³ Volpicelli, *Commento alla Carta della Scuola*, cit., pp. 59-61.

¹⁴⁴ E. Codignola, B. Sestini, «La nuova scuola italiana», 1937.

¹⁴⁵ «Circolare», n. 18, 8 octobre 1937, *Libri di Stato per le scuole elementari. Norme per l'anno scolastico: 1937-1938*; R. D. Legge, 15 septembre 1939-XVII, «B.C.G.G.», 1^o novembre 1939-XVIII; P.G. Genovesi, *Una storia da manuale. La storia del Libro unico dello Stato (1929-1945)*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2005.

¹⁴⁶ «Circolare», n. 2, décembre 1940, *Istruzione per l'uso del libro di lettura per la prima classe*. Voir aussi: G. Marpillero, *La scuola elementare fascista nell'esame dei programmi d'insegnamento per le scuole elementari*, Milano, Signorelli, 1937; G. Deledda, *Il libro della III^e classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1933; N. Padellaro, *Il libro della III^e elementare. Letture*, ill. C. Testi, Roma, La Libreria dello Stato, 1935; A. Petrucci, *L'italiano nuovo. Libro della seconda elementare*, Roma, Libreria dello Stato, 1937.

dit «de la contemporanéité», était attribué au pédagogue Giorgio Gabrielli¹⁴⁷. Le maître devait attendre patiemment l'éveil de l'intérêt de l'élève; mais l'éducation politique s'insérait progressivement dans la conscience de l'enfant et le rayonnement de sa personnalité s'élargissait de la sphère familiale à celle de la Nation. Le livre d'Etat adoptait un ton martial, l'école italienne étant guerrière afin de préparer militairement «l'homme nouveau de Mussolini». En temps de paix comme en temps de guerre, on servait la patrie avec le livre et le fusil¹⁴⁸. A l'école primaire, le chant devait être l'expression d'une âme collective. Le chant choral était une première manifestation de la vie en commun. L'enseignant devait préserver la douceur du timbre de la voix et veiller à la prononciation. L'enseignement religieux selon la doctrine et la tradition de l'Eglise catholique donnait à l'enfant le sentiment de son rôle futur dans le monde¹⁴⁹; mais il devait revêtir des formes viriles capables de susciter des énergies spirituelles.

Bottai considérait la ruralité comme immanente à la culture italienne et il entendait la préserver. Un contrôle du territoire devait permettre d'organiser l'espace rural¹⁵⁰. La loi anti-urbaine de 1939 exigea un contrat de travail pour autoriser l'émigration vers les villes et un débat sur la division sociale entre les centres urbains et les territoires périphériques se développa dans «Critica fascista» en 1942. En fait, le fascisme assignait à l'urbanisme la mission d'organiser le consensus au régime.

Les pédagogues réclamaient une initiation des instituteurs de campagne à la vie rurale. Elle avait été supprimée par la réforme Gentile (mai 1923), mais réintroduite dans les Instituts de magistère en 1926. Une loi de juillet 1929 avait ensuite créé un enseignement d'agriculture dans quelques uns de ces établissements. L'instituteur qui enseignait à la campagne devait connaître l'agriculture, les conditions de vie et l'état d'esprit des populations. Il proposait à ses élèves des exercices sur des thèmes de la vie rurale les incitant à l'exploration et à la découverte plus qu'à la description et à la collection. L'instituteur devait savoir enseigner en plein air et les bâtiments scolaires s'harmoniser avec la simplicité naturelle des enfants de la campagne. Le langage graphique de l'enfant et le dessin d'observation tenaient une large place dans cette

¹⁴⁷ Mazzatosta, *Il regime fascista tra educazione e propaganda*, cit., p. 142; Sur Gabrielli: DBE, cit., Vol. I, pp. 598-599; DBI, cit., 1998, Vol. 51, pp. 100-101; D. Grossi, *Giorgio Gabrielli e il metodo globale naturale*, Roma, Ed. Selenia, 1979; A. Agazzi, *L'apprendimento della lettura e della scrittura*, Brescia, La Scuola, 1942 XX.

¹⁴⁸ «Circolare», n. 14, 23 septembre 1940, dans *Programmi didattici delle scuole infantili e delle scuole per educazione d'infanzia*, cit.

¹⁴⁹ G. Modugno, *La nuova scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1937. Sur Modugno: DBE, cit., Vol. II, pp. 179-180; DBI, cit., 2011, Vol. 75, pp. 249-251; V. Caporale, *Pedagogia e vita di Giovanni Modugno*, Bari, Cacucci, 2006; G. Mincunco, *La bella battaglia. Santità e laicità in Giovanni Modugno (1880-1957)*, Bari, Stilo, 2006.

¹⁵⁰ G. Bottai, *Discorso al Convegno della scuola agraria e rurale a Palermo*, dans Agosti, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 338 ss.; G. Bottai, *Discorso introduttivo*, 1^o Convegno Nazionale d'urbanismo, Roma, 5-7 aprile 1937, dans *Atti*, Vol. I, III parte, pp. 3-6.

pédagogie¹⁵¹, Des expériences tentées en accord avec les chaires d'Agriculture ambulantes préconisaient un enseignement à la fois théorique et pratique dans les écoles de campagne afin de lutter contre l'exode rural¹⁵². Les expériences de travail à l'école sur les activités rurales se multipliaient¹⁵³. Giovanni Calò estimait que les programmes étaient inadaptés aux classes rurales et il s'élevait contre le préjugé qui considérait toute formation professionnelle précoce à l'école primaire comme un danger. On trouvait dans les œuvres de De Sanctis, de Gianturco et de Credaro des passages montrant que ces grands auteurs n'y étaient pas opposés¹⁵⁴. L'école rurale devait se prolonger par un enseignement professionnel conduisant l'élève de 14 ans aux portes du monde du travail¹⁵⁵. La formation des maîtres était compatible avec une initiation à la vie rurale et tous les Instituts de magistère auraient dû dispenser un enseignement d'agriculture et disposer des moyens nécessaires pour l'expérimenter¹⁵⁶. La Charte se contentait d'une distinction des écoles urbaines et rurales au niveau des programmes et des livres de classe¹⁵⁷. La formation des maîtres devait tenir compte du passage d'une conception générique et abstraite de l'individu à celle du citoyen soldat prêt à brandir la bêche et le fusil.

Le second cycle de l'enseignement primaire élémentaire était baptisé «Ecole du travail». IL conservait l'organisation des deux dernières classes de l'ancienne école primaire, son originalité venant d'activités ludiques qui initiaient les élèves aux formes élémentaires du travail¹⁵⁸. L'enseignement de la langue italienne

¹⁵¹ E. Predome, *L'educazione rurale. Storia, idee, opere*, Torino, Paravia, 1936.

¹⁵² M. Crimi, *I campi scolastici e l'insegnamento agrario nelle scuole elementari*, «L'Educazione nazionale», 1931. Sur Crimi voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 412-413; M. Tomarchio, *Lo sperimento pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*, Roma, Anicia, 2008.

¹⁵³ M. Jermini, *Scuola e terra*, Lugano, Tip. Luganese, 1930; A. Iosz, *La donna e lo spirito rurale. Storia di un'idea e di un'opera*, Milano, A. Vallardi, 1932; P. Ritucci, *L'ideale dell'educazione e la scuola rurale*, «La Nuova Scuola Italiana», 1938, n. 23. Sœur du peintre Italo Josz, agronome et pédagogue, Aurelia Josz était fondatrice et directrice de l'École agricole féminine de Niguarda à Milan. Elle est déportée à Auschwitz où elle meurt en 1944. Voir R. Farina (ed.), *Dizionario biografico delle donne lombarde*, Milano, Baldini&Castoldi, 1995, pp. 601 ss. Sur Pasquale Ritucci voir: DBE, cit., Vol. II, p. 415.

¹⁵⁴ G. Della Valle, *Riralizzazione e scuola*, «Rivista pedagogica», marzo 1929.

¹⁵⁵ Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., pp. 278 ss.

¹⁵⁶ Calò, *Cultura e vita*, cit., p. 257, p. 335, p. 352.

¹⁵⁷ R. D. Legge n. 1771, 14 ottobre 1938, *Ordinamento delle scuole rurali*. En 1939, le texte unique des élémentaires est divisé en deux, distincts pour la campagne et pour la ville, avec des modèles culturels différents (M. Crapanzano, A. Caro, *Educazione fascista. Fondamenti dottrinali e dissertazioni per i candidati ai concorsi magistrali*, Milano, Nuova Italia, 1942, p. 9). Pour les manuels scolaires, voir: A. Petrucci, *Letture per la Terza classe dei centri rurali. L'aratro e la spada*, ill. P. Pullini, Milano, Mondadori, 1940 ; sur Pullini, voir: DBE, *ad vocem*; A.M. D'Amelio, M.E. Tittoni, S. Tozzi (edd.), *Pio Pullini a Roma: venticinque anni di storia illustrata (1920-1945)*, Roma, Gangemi, 2010. Le livre de Petrucci est réimprimé à La Libreria dello Stato (1942). Dans le volume, on pouvait lire que la Première Guerre mondiale était celle des pauvres, alors qu'en Ethiopie centurie de soldats-paysans portaient le fusil dans une main et dans l'autre la bêche (pp. 87-89).

¹⁵⁸ Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 25.

était primordial afin de lutter contre l'usage des dialectes. Il fallait enrichir le vocabulaire de l'élève en ayant recours à des exemples concrets puisés dans la géographie locale, dans les leçons de choses, le dessin et les travaux manuels. Le recours à l'étymologie permettait de mieux comprendre la signification des mots. La lecture était très importante comme instrument d'expression des sentiments, de la volonté, de la raison ou de la fantaisie. Une lecture expressive devait être suivie et corrigée par l'ensemble de la classe¹⁵⁹. La rédaction portait sur des sujets concernant les idées, les sentiments et les intérêts de l'enfant (la maison, l'école, le fleuve, la montagne, les saisons, les camarades). En géographie, la science de la terre était celle de la vie, son enseignement reposait sur la découverte en plein air le plus souvent possible. L'histoire ne devait pas être réduite à une série aride de généalogies et de chronologies, mais présenter un tableau vivant du comportement des hommes ainsi qu'une explication des forces agissant dans la vie sociale. Cet enseignement privilégiait les arts et les industries qui conditionnent la vie, la science et la civilisation. Les biographies peignaient des personnages en pleine action afin de stimuler l'imagination de l'enfant. L'histoire devait en toutes circonstances être conçue comme un mouvement propulseur, mais en obéissant aux critères du régime. Le Risorgimento commençait dans la première moitié du XVIII^e siècle pour renforcer une tradition unitaire et il se résumait à une galerie des héros. La Révolution française donnait «un triste spectacle» où le peuple s'abandonnait «aux pulsions de la haine». Des chapitres entiers étaient consacrés par contre à Napoléon, symbole d'ordre et de force. Les guerres coloniales étaient nécessaires au développement de la Nation et apportaient la civilisation à des peuples barbares. L'intervention de l'Italie fasciste en Espagne se justifiait par celle de la Russie soviétique qui voulait y implanter le bolchevisme¹⁶⁰. L'arithmétique donnait aux opérations une forme concrète et les sciences naturelles puisaient leur raison d'être dans

¹⁵⁹ A. Franzoni, *La didattica della «Scuola del lavoro»*, dans A. Franzoni, *Il problema del lavoro*, Milano, 1934, pp. 138-149. Sur Franzoni: DBE, cit., Vol. I, pp. 583-584. Pour les manuels scolaires, voir: A. Silvio Novaro, *Il libro della V^e elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930. Le livre de Roberto Forges Davanzati, *Il balilla Vittorio. Lettura per la V^e elementare*, (1931) a été réimprimé en 1939 à la Libreria dello Stato (Sur Forges Davanzati, voir: D.B.I, cit., 1997, Vol. 48, pp. 807-811). L. Rinaldi, *Il libro della V^e classe. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939; A. Armando, *La nostra lingua. Il libro della IV^e classe elementare*, Roma, La libreria dello Stato, 1942.

¹⁶⁰ *Religione, storia, geografia*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939, pp. 136-180, pp. 183-184. P.G. Genovesi, *Giuseppe Mazzini in camicia nera. L'immagine del «grande genovese» nei libri di Stato*, «Ricerche pedagogiche», vol. XL, n. 156-157, luglio-dicembre 2005, pp. 41-48. En 1935, Francesco Formigari s'insurge contre une histoire qui réduit les faits de guerre à un jeu des forces économiques et sociales. Il fallait réévaluer le génie militaire des grands capitaines et donner aux classes des écoles le nom de héros italiens (F. Formigari, *L'educazione militare e la scuola media*, «Primato Educativo», marzo 1935). Sur les manuels scolaires pour l'école primaire, voir: D. Montino, *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, «History of Education and Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 193-216.

des organismes vivants (plantes et animaux). L'Ecole du travail était celle des instruments confrontés aux livres. Les «Diari scolastici» y étaient largement utilisés. Le premier de ces ouvrages avait été officiellement autorisé en 1937¹⁶¹. Ils servaient d'instrument de propagande et furent étendus à l'enseignement secondaire en 1940¹⁶². L'enfant s'initiait au contenu social de la «révolution fasciste», à l'action du parti et au rôle des forces armées. La famille veillait à l'assiduité scolaire de ses enfants et à la fréquentation de la G.I.L.¹⁶³.

La propagande du régime parla beaucoup de cette «Ecole du travail» qui devait remplacer les IV^e et V^e classes primaires. Elle devait choisir les élèves possédant les qualités intellectuelles et morales indispensables pour poursuivre des études¹⁶⁴. En fait, la distinction entre les 3 premières classes primaires et les 2 suivantes venait légitimer la présence d'une école de moindre durée à la campagne. Le «Livre d'Etat» institué par la loi du 7 janvier 1929 avait eu la faveur des milieux fascistes; mais il suscitait maintenant les critiques des enseignants et des pédagogues, certains lui reprochant la médiocrité de ses auteurs, de ses éditeurs et de son contenu¹⁶⁵; mais Bottai maintint le «livre d'Etat».

10. *L'Ecole artisanale et les Collèges d'Etat (Dichiarazione X)*

Le mot d'ordre était «d'aller au peuple». La diversité des conditions sociales ne permettant pas une compétition à armes égales entre les élèves, la situation économique du pays devait déterminer le choix des études et des professions. Cinq années d'école primaire ne suffisaient plus à la complexité de la vie moderne; mais une école égale pour tous jusqu'à 14 ans n'offrirait au peuple que des «possibilités théoriques d'entreprendre ce qu'il ne pourrait réaliser ensuite». Bottai prétendait résoudre ce problème à l'aide d'une «Ecole artisanale» comportant 3 années d'études après l'enseignement primaire. Elle se subdivisait en 5 branches: commerciale, industrielle, nautique, agricole et artistique. Le ministre croyait à la réussite de cette école grâce à la création de Collèges d'Etat ouverts aux meilleurs élèves pour leur permettre d'atteindre le niveau de l'enseignement secondaire et y poursuivre leurs études dans les

¹⁶¹ J. Meda, *La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nelle scuola fascista* «History of Education and Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 287-313.

¹⁶² Legge n. 1587, 30 octobre 1940, dans «Gazzetta ufficiale», n. 277, 27 novembre 1940.

¹⁶³ «Circolare» n. 14810, dans *Programmi didattici delle scuole infantili*, cit.; *Diario scolastico per la scuola del lavoro*, Roma, Ente Nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, Libreria dello Stato, 1941.

¹⁶⁴ R. Mazzetti, *Per la Scuola del Lavoro*, «Annali dell'ordine elementare», giugno 1941; Voir: *Il lavoro nella scuola del lavoro*, suppl. de «Annali dell'Ordine elementare», 1941.

¹⁶⁵ B. Sestini, «La Nuova Scuola Italiana», 14 octobre 1937.

Instituts techniques¹⁶⁶. Les Collèges d'Etat devaient devenir l'instrument de la nouvelle orientation scolaire alors que «l'école bourgeoise» en faisait une accumulation de diplômes. Il s'agissait de changer de pédagogie pour que les collèges d'Etat fussent un modèle réservé aux jeunes les plus doués. Bottai leur assignait une fonction politique et sociale, avec un recrutement par concours et une préférence dans l'admission aux emplois publics¹⁶⁷. En fait, les collèges d'Etat n'accueillirent qu'un petit nombre d'élèves, recrutés en fonction de la plus rigide orthodoxie fasciste.

Les écoles artisanales devaient inculquer aux enfants l'attachement aux valeurs de travail et d'honnêteté. Elles étaient conçues comme un cercle de famille élargi, protégeant une catégorie sociale victime d'une double menace: celle d'une américanisation que le fascisme présentait comme un obstacle à la prospérité des campagnes, et celle du bolchévisme qui remplaçait les liens de la famille par ceux de la fraternité du travail¹⁶⁸. Les écoles artisanales furent confiées à des instituteurs ce qui permit de trouver du travail à quelques milliers d'entre eux¹⁶⁹. Elles permirent de prolonger l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. Ces établissements répondaient au besoin d'une école populaire et à la volonté du régime de lutter contre le dépeuplement des campagnes. Ils amélioraient le monde de l'artisanat sans alimenter d'illusoires ambitions étudiantes qui présentaient la fuite du travail manuel comme un moyen d'élévation sociale. La ville corrompait la famille, contribuait à accroître le nombre de mécontents et de déclassés¹⁷⁰. L'école artisanale prolongeait l'enseignement élémentaire et valorisait ses instituteurs, promus dans un établissement post-primaire¹⁷¹. Elle suscitait pourtant des réserves. Enseigner à lire, écrire et compter aux fils du peuple, avec quelques notions de Droits et Devoirs, un peu d'histoire et de géographie était certes un progrès; mais Roberto Mazzetti estimait que c'était bien peu par rapport aux ambitions du corporatisme¹⁷². L'école artisanale avait une fin en soi, Bottai ne cachant pas qu'un enseignement secondaire ouvert à tous serait démagogue¹⁷³.

¹⁶⁶ Bottai, *La Carta della Scuola*, Dichiarazione III, cit., pp. 26-27.

¹⁶⁷ Id., *I Collegi di Stato*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», 1939-1940, pp. 156-157.

¹⁶⁸ N. Padellaro, *Pedagogia e antipedagogia*, Roma, Scuola salesiana del libro, 1940-XVIII, pp. 103-104.

¹⁶⁹ G. Bottai, *Rapporto al duce*, Gran Consiglio del fascismo, 19 gennaio 1939, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 26-27, pp. 31-32.

¹⁷⁰ R. Bottacchiari, *Riflessioni sociali sulla politica scolastica*, «A.I.M.», febbraio 1935.

¹⁷¹ G. Gabrielli, *Scuola artigiana*, «Scuola Italiana Moderna», vol. I, n. 11, 30 gennaio 1941, pp. 139-140.

¹⁷² R. Mazzetti, *Scuola artigiana*, «Scuola Italiana Moderna», vol. I, n. 21, 10 maggio 1941, pp. 266-268.

¹⁷³ G. Bottai, *Discorso alla Camera dei deputati*, 17 marzo 1937, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 104.

11. *L'enseignement professionnel*

Les pédagogues étaient de plus en plus persuadés que la culture professionnelle la solidarité entre les hommes, aucun profit ne pouvant être tiré par l'un sans le travail ddevait s'implanter dans une culture générale. Son devoir spécifique était d'éveiller la «conscience économique» de l'élève en fonction d'un «service social» et de l'insérer dans le système des énergies productives du pays. Le maître devait initier ses élèves à différents métiers, les enquêtes prouvant que les jeunes ouvriers changeaient souvent d'emploi¹⁷⁴. Giovanni Calò se référait au philosophe allemand Dessaner pour souligner le caractère éthique et social de la technique. Elle mettait en lumière la solidarité entre les hommes, aucun profit ne pouvant être tiré par l'un sans le travail des autres¹⁷⁵; mais l'école professionnelle devait aussi diffuser une éthique et combattre un utilitarisme qui essayait de tirer le plus d'avantages matériels de l'exercice du métier. Elle ne pouvait remplir cette tâche si la conscience de l'élève n'avait pas été préparée par une culture générale l'habituant à assujettir son individualité propre aux idéaux qui la transcendent¹⁷⁶.

Bottai luttait contre l'afflux d'élèves dans l'enseignement classique. Il voyait un moyen d'y remédier en les orientant vers des études techniques leur assurant plus facilement du travail¹⁷⁷. La Charte maintenait l'Ecole technique qui était distincte de l'école artisanale (Dichiarazione XIII). Elle s'adressait à «une autre catégorie de peuple», à celui des centres urbains qui voulait accéder aux petits emplois et au travail spécialisé dans les grandes entreprises. Cette école, d'un niveau plus élevé, comportait 2 années d'études confiées à des professeurs; mais elle ne devait pas tomber dans une spécialisation extrême qui confinait les élèves dans un travail purement manuel. Celui-ci avait sans doute la capacité d'augmenter la solidarité ouvrière; mais il fallait rétablir «l'individualisme des esprits au-dessus de l'inévitable communisme des mains»¹⁷⁸. L'école devait faire

¹⁷⁴ L. Cimatti, *Educazione professionale*, Torino, Giappichelli, 1936.

¹⁷⁵ E. Dessaner, *Filosofia della tecnica*, Brescia, Morcelliana, 1938.

¹⁷⁶ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 308 ss.

¹⁷⁷ G. Bottai, *Discorso al VI° Convegno Internazionale dell'insegnamento tecnico* (Roma, décembre 1936). Lors de ce colloque, le président de la Confédération des professionnels et des arts mettait en arrière le nombre réduit de diplômés universitaires en matières techniques face à des diplômés universitaires en droit, médecine, sciences économiques et commerciales, dans «Foglie d'informazioni corporative», gennaio 1937-XV; G. Bottai, *L'istruzione professionale e le necessità della produzione*, «Economia fascista», febbraio 1940, pp. 14 ss.; G. Bottai, *La Scuola professionale in regime corporativo*, Milano, Società Umanitaria, 1939.

¹⁷⁸ Dichiarazione XIII, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 81; Id., *Discorso al primo convegno per lo sviluppo dell'insegnamento tecnico-industriale*, Venezia, 15 ottobre 1939-XVII. Ce congrès promu par la confédération fasciste des Industriels (Confindustria) sous la présidence de Giuseppe Volpi souhaite une généralisation des rapports entre l'industrie et l'école. Il s'appuie sur les techniciens de l'industrie pour l'enseignement des disciplines pratiques et souhaite un choix des livres scolaires en collaboration avec les techniciens de l'industrie. (*Per lo sviluppo dell'insegnamento tecnico industriale*, «Foglie d'Informazioni corporative», vol. XI, n. 11, novembre 1939-XVIII).

face aux nécessités d'une production qui augmentait à un rythme soutenu et les établissements d'enseignement professionnel n'étaient pas assez nombreux. L'Italie était saturée de comptables et d'avocats, alors qu'elle manquait d'artisans et de techniciens pour coloniser son empire colonial. Les écoles professionnelles étaient surchargées d'heures de cours dans des disciplines inadaptées à leur type de formation ou dispensées suivant des programmes mal organisés. Bien que la loi exigeât un concours de comptabilité, de technologie ou d'agriculture pour recruter les chefs d'établissements, les écoles professionnelles étaient souvent dirigées par des incompetents. Les élèves des écoles de commerce subissaient entre 23 et 0 heures de cours hebdomadaires pendant leurs 3 années d'études. Les disciplines étaient dispensées par un trop grand nombre d'enseignants alors qu'un instituteur aurait pu les remplacer avantageusement dans les matières générales. L'histoire et la géographie négligeaient les aspects économiques et sociaux, le français était la seule langue étrangère enseignée, alors que l'anglais et l'espagnol se justifiaient tout autant¹⁷⁹. La Charte renforça les programmes des Instituts professionnels qui préparaient à des métiers nécessaires à la rénovation du monde économique et politique du pays; mais elle ne créa que quelques écoles professionnelles à caractère artistique: celle des luthiers de Crémone et les Instituts pour la céramique et l'optique à Milan¹⁸⁰. Des cours de formation et de perfectionnement des travailleurs devaient permettre d'améliorer leurs capacités techniques et productives¹⁸¹.

12. Le «travail productif» à l'école

En 1934 et 1935, les étudiants des G.U.F. proches de Bottai discutaient de la nécessité de rapprocher le travail de la culture. Des philosophes comme Raffaele Resta considéraient la réalité de l'individu comme inhérente à la matière aussi bien qu'à la conscience¹⁸². Les pédagogues cherchaient à élaborer une doctrine sociale de l'éducation où le principe du travail adapté à la vie économique de la Nation élèverait l'école à ses plus hautes fonctions collectives¹⁸³. La finalité de la

¹⁷⁹ A. Diviziani, *La scuola d'avviamento*, dans *Problemi della scuola media*, cit., pp. 100-106.

¹⁸⁰ Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 49-50; *L'istruzione professionale e le necessità della produzione*, «Economia fascista», febbraio 1940, pp. 14 ss.; M. Ravatini, *Crisi della professione forense. Cause e rimedi. Abozzo di un sistema professionale corporativo*, «Rassegna del sindacalismo forense», dicembre 1938, p. 74; R. D. Legge n. 2038, 21 settembre 1938, *Scuole d'istruzione tecnica con finalità speciali ed ordinamenti non conformi a quelli stabiliti dalla Legge 15 giugno 1931, n. 889*.

¹⁸¹ Dichiarazione XII, dans Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 85.

¹⁸² R. Resta, *Il lavoro e la scuola del lavoro*, Roma, Società Editrice Dante Alighieri, 1928, p. 115.

¹⁸³ L. Romanini, *Scuola littoria. Fondamento dottrinale corporativo della educazione fascista*, Torino, 1935, pp. 63 ss.

vie reposait sur l'union de l'homme avec son travail¹⁸⁴. Pour Raffaele Resta, elle était à la fois physique, biologique et psychique¹⁸⁵. Les études pédagogiques sur le sujet se multipliaient¹⁸⁶. La principale préoccupation concernait la définition du concept: une culture technique liée à une organisation spécifique, une formation professionnelle diversifiée, un principe animateur ou une discipline d'enseignement¹⁸⁷. La didactique de Luigi Volpicelli reposait sur la continuité entre le jeu et le travail avec un passage progressif d'une activité plongée dans l'imaginaire à une autre plus proche de la réalité. L'enfant prenait ainsi conscience de la valeur du travail et le regardait différemment; mais l'importance du travail résidait dans sa capacité à déclencher des processus formateurs qui en faisaient un «gain spirituel» pour la culture humaniste. Il s'imposait comme une nouvelle «catégorie éducative» qui englobait l'effort individuel, la formation de l'intelligence et le facteur social; il s'insérait dans une conception de la culture qui embrassait toutes les manifestations de la vie¹⁸⁸. La dimension sociale du nouveau concept séduisait Giovanni Calò. Le travail permettait de conjurer le mal de la société moderne, contrainte de rapprocher les individualités des masses sans éteindre les masses dans l'individualité. Il s'anoblissait dans la pensée qu'il fécondait. L'humanisme classique ne pouvait subsister dans une société industrielle et mécanisée sans prendre en compte la valeur du travail qui devait intégrer une culture technique et scientifique¹⁸⁹. Roberto Mazzetti voyait dans cet «humanisme intégral» un retour à la Renaissance où l'artiste et l'érudit étaient aussi des artisans¹⁹⁰. Nazzareno Padellaro résumait l'ambition de cette nouvelle pédagogie dans la formule imagée «Penser avec ses mains»¹⁹¹. La psychologie était utilisée sous ses aspects psychotechniques et d'orientation professionnelle pour humaniser le travail; mais il s'agissait de mettre l'individu au service de l'Etat plus qu'à contribuer à son épanouissement personnel¹⁹².

Pour Bottai, l'activité manuelle représentait l'acception la plus convaincante du travail. L'école l'ignorait au moment où le fascisme l'entourait d'une

¹⁸⁴ Sammartano, *La funzione della scuola media in Italia dalla marcia su Roma*, cit., p. 116.

¹⁸⁵ R. Resta, «I Diritti della scuola», 11 gennaio XVI et voir: G. Zago, *La pedagogia del lavoro in Raffaele Resta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.

¹⁸⁶ *Il Lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, Messina, D'Anna, 1940.

¹⁸⁷ A. Franzoni, *Il problema del lavoro*, Milano, 1934, p. 400.

¹⁸⁸ Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., pp. 310 ss.; *Commento alla Carta della Scuola*, Roma, 1940, pp. 42 ss.; *Attitudini e selezione. La missione spirituale della scuola*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 5-6, aprile 1941-XIX, pp. 309-322.

¹⁸⁹ Calò, *Cultura e vita*, cit., p. 291; *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*, Firenze, 1942, pp. 8 ss.; *Dall'umanesimo alla scuola del lavoro*, Firenze, 1940, Vol. II, p. 383.

¹⁹⁰ R. Mazzetti, *Educazione nuova e nuovi orientamenti pedagogici*, Bologna, Cappelli, 1940-XVIII, pp. 137 ss.

¹⁹¹ N. Padellaro, *Pensare colle mani*, «Primato Educativo», marzo-aprile 1939.

¹⁹² A. Agazzi, *Linee di una pedagogia militante del lavoro*, «Scuola Italiana Moderna», dans Id., *La Carta della Scuola*, Brescia, La Scuola, 1940, pp. 368-369. Sur Agazzi, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 10-11.

mystique. La Charte insistait sur le rôle éducatif du travail à l'école¹⁹³; mais Bottai s'intéressait à ses aspects politiques et sociaux. L'Italie devait reconnaître les qualités professionnelles de l'ouvrier et du paysan, les classes dirigeantes futures être informées de leurs joies et de leurs peines. L'objectif de la réforme était de transformer l'école d'une société bourgeoise en école du peuple et de l'Etat¹⁹⁴; mais l'idée consistant à faire du travail un facteur de cohésion sociale se heurtait aux séparations rigides entre les différentes branches de l'enseignement¹⁹⁵. Bottai fit paraître à partir de 1938, sur le modèle de «Istruzione classica», la revue «Istruzione tecnica» à laquelle collaboraient des économistes et des industriels¹⁹⁶. Il s'agissait d'initier les enseignants à la pédagogie d'une nouvelle discipline. Le «travail» fut introduit dans le système scolaire à titre expérimental à la rentrée de 1939. Bottai avait précisé dès juillet qu'il s'agissait de lutter contre la «manie de poursuivre des études» chez ceux qui n'y étaient pas destinés¹⁹⁷. En 1941, le ministre demanda aux enseignants de dépasser la phase expérimentale pour entrer dans celle des exercices pratiques¹⁹⁸. Une loi de 1941 était venue compléter l'organisation des assurances accidents des élèves¹⁹⁹. Des dispositions particulières précisèrent la nature de celles qui étaient liées à la pratique du «travail» en classe²⁰⁰.

Les exercices pratiqués à l'école primaire (Ecole du travail) portaient sur la cuisine, l'économie domestique et le jardinage dans les «sections» féminines, la menuiserie et l'agriculture pour les garçons. Au premier cycle de l'enseignement secondaire (Ecole unique, Ecoles professionnelles techniques et commerciales), les filles ajoutaient la blanchisserie et la couture à l'économie domestique et les garçons des activités artisanales ou industrielles. Au second cycle (lycée classique ou scientifique et Institut commercial) le programme du «travail» empruntait ses exercices aux écoles professionnelles pour les filles et aux écoles industrielles pour les garçons²⁰¹. En fait, le «travail à l'école» se heurta à de multiples difficultés liées au contexte de la guerre, au manque de moyens, à l'absence de formation des enseignants, à leur scepticisme, voire à leur obstruction. Des enquêtes sur les

¹⁹³ Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 13-14; *Discorso di Bottai alla Casa della G.I.L. a Ferrara*, 7 marzo 1939-XVII.

¹⁹⁴ G. Bottai, *A un anno della Carta della Scuola*, «Scuola e Cultura», 1939-1940, p. 625; Id., *Problema del lavoro*, dans *Giuseppe Bottai. Scritti*, cit., pp. 232 ss.

¹⁹⁵ M. Galfré, *Giuseppe Bottai. Un intellettuale fascista*, Firenze, Giunti, 2000, p. 40.

¹⁹⁶ G. Bottai, *La scuola tecnica*, Vicenza, 30 maggio 1938, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 197 ss.

¹⁹⁷ Id., *Lavoro e lavoratori nelle Carta della Scuola*, «Problemi ed informazioni sociali», luglio 1939, n. 4.

¹⁹⁸ «Circolare», n. 29, 5 settembre 1941, *Esercitazioni di lavoro. Provvedimenti per il coordinamento e la vigilanza delle esercitazioni*.

¹⁹⁹ Legge n. 1092, 29 agosto 1941-XIX, «Gazzetta Ufficiale», n. 240, 10 ottobre 1941.

²⁰⁰ «Circolare», n. 41, 13 novembre 1941, *Assicurazioni degli alunni contro gli eventuali infortuni derivanti dalle esercitazioni di lavoro previste dalla Carta della Scuola*.

²⁰¹ G. Bottai, *La nuova scuola media*, Firenze, Sansoni, 1941-XIX, pp. 166-171.

expériences réalisées dressèrent un premier bilan de cette pédagogie nouvelle²⁰². Luigi Volpicelli reconnaissait en 1939 que les enseignants chargés de la mettre en œuvre avaient une faible idée de ce qu'elle signifiait²⁰³. La pratique se généralisa consistant à se décharger des exercices du «travail» sur des enseignants ne possédant que de simples habilitations techniques²⁰⁴. Bottai attribuait cette désaffection au manque de pédagogie des maîtres. Il demanda d'organiser pour eux, pendant les vacances d'hiver et dans les centres didactiques provinciaux, des cours de «formation au travail»²⁰⁵. Le ministre avait dû rappeler aux enseignants qu'ils étaient astreints au «service obligatoire du travail». Il voulait créer une mentalité apte à comprendre la nécessité sociale du «travail», et son utilité pour développer dans la jeunesse italienne le sens de la hiérarchie et du collectif. En fait, les innovations tant annoncées se réduisirent à quelques exercices pratiques. Le problème des liens entre l'école et l'activité productive ne fut pas abordé sérieusement. Les problèmes posés par l'instruction technique ne furent étudiés qu'en 1938 dans un congrès qui en discuta les déficiences et les exigences²⁰⁶. L'expérience de l'Ecole du travail cessait à 11 ans. Au-delà de cet âge, le travail n'apparaissait plus qu'à l'Ecole artisanale et dans les écoles professionnelles. Certes, l'organe officiel du ministère de l'Education nationale «Il lavoro nella scuola» prétendait que la participation des élèves à cette activité ne cessait d'augmenter dans l'enseignement public: 34,87% en 1939-1940 et 71,6% en 1940-1941; mais cet enseignement n'avait pas de réalité concrète.

Le bilan de cette innovation traduisait une grande confusion dans l'application et un grand désordre d'interprétation. Certes, Bottai prétendait le contraire et affirmait que la majeure partie des enseignants s'étaient attelés à la tâche avec sérieux. Il en voulait pour preuve la «richesse des expositions» qui fleurissaient dans les centres didactiques. Le «travail» ne parvenait pourtant pas à constituer un élément de cohésion entre les types d'écoles et les classes sociales. L'Ecole du travail, obligatoire pour tous, devait «donner conscience du rôle national du travail manuel et l'Ecole artisanale former des travailleurs pour l'économie corporative». Les écoles techniques et professionnelles dispensaient une préparation scientifique, propre aux emplois des grandes entreprises

²⁰² *Esperimenti di lavoro scolastico. Discorso tenuto dal ministro Bottai alla radio il 21 aprile 1940-XVIII*, dans Agosti, *La Carta della Scuola*, cit., p. 342; Ministero dell'Educazione Nazionale, *Esperimenti di lavoro nella scuola fascista nell'anno scolastico: 1939-1940*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1940, p. VII et p. 33.

²⁰³ Sur le travail à l'école, il y eut un vif débat dont fut protagoniste Luigi Volpicelli (*Del lavoro, Il lavoro e la scuola, Ed ora al lavoro*, «I Diritti della scuola», vol. XL-XLI, 12 marzo, 8 giugno, 30 dicembre 1939).

²⁰⁴ M. Morandi, *Attuazione del servizio del lavoro*, «Critica fascista», 15 giugno 1942.

²⁰⁵ «Circolare», 11 agosto 1942, *Direttive per le esercitazioni di lavoro nella scuola*; «I Diritti della scuola» vol. XLIII, 20 settembre 1942, pp. 478-479; M. Morandi, *Turni scolastici di lavoro*, «Critica fascista», 1° ottobre 1942.

²⁰⁶ M. Morandi, *La scuola tecnica al congresso*, «Critica fascista», 15 giugno 1938.

industrielles, commerciales et agricoles²⁰⁷. En fait, le «travail à l'école» échoua, victime de vieux préjugés, et il ne put disposer des instruments nécessaires à sa mise en œuvre²⁰⁸.

13. *L'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio e Superiore (E.N.I.M.S.) (Dichiarazione XXVI)*

Les pédagogues laïques considéraient que l'école privée avait perdu sa valeur éducative faute d'enseignants capables et du fait de son incapacité à élever son niveau culturel. Giovanni Calò estimait qu'elle ne pouvait servir d'exutoire au flux d'élèves et devenir une «soupape de sûreté» à l'école publique²⁰⁹. Bottai créa l'E.N.I.M.S. pour réaliser l'unité éducative et politique des établissements privés d'enseignement secondaire²¹⁰. Cet organisme va rapidement constituer un appareil bureaucratique autonome, son directeur devenant l'équivalent d'un Directeur général du ministère de l'Education nationale sans en porter le titre²¹¹. Quelques années plus tard, les jurys des examens d'Etat furent choisis parmi les enseignants du centre d'examen, même lorsqu'il s'agissait d'un établissement privé²¹². Bottai reconnaissait que cette concession allait au-delà des exigences du Concordat²¹³. Au sein de la commission sénatoriale chargée d'examiner le texte de la loi, Gentile fut le seul à émettre des réserves sur le rôle de l'E.N.I.M.S. dans l'organisation des examens d'Etat; mais ce privilège ne pouvait être concédé qu'aux établissements privés possédant des professeurs titulaires d'un diplôme d'enseignement d'Etat. Les écoles catholiques qui agissaient en pleine collaboration avec l'Etat au sein de l'E.N.I.M.S ne se considéraient plus comme

²⁰⁷ Bottai, *Lavoro e lavoratori nella Carta della Scuola*, cit.

²⁰⁸ Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, cit., p. 99.

²⁰⁹ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 413 ss.

²¹⁰ L'extension complète de l'égalité à tous les établissements a été réalisée avec le R. D. n. 928, 3 giugno 1938, *Riordinamento degli Istituti privati d'istruzione media tramite l'istituto della parificazione*. Il fut converti en la L. n. 5, 15 janvier 1939, avec laquelle on institua dans un premier temps l'E.N.I.M., et successivement l'E.N.I.M.S. La L. n. 8, 19 janvier 1942, réglementait avec une certaine rigueur l'institution et le fonctionnement des écoles non royales, sauf grandes concessions à l'Eglise (L. Borghi, *Funzione dell'esame di Stato nella scuola e nella società italiana*, dans Del Pra, *L'esame di Stato nella scuola italiana*, cit., pp. 39 ss.; L. Ambrosoli, *L'istruzione privata tra anarchia e speculazione*, «Belfagor», vol. XXXII, n. 6, 30 novembre 1977, pp. 629-631).

²¹¹ A. Gaudio, *Un contributo alla storia della scuola non statale. Le origini della legge 19 gennaio 1942*, n. 86, «Bollettino del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative» vol. IX, n. 18, 1989, pp. 25-34; *Scuola, Chiesa e Fascismo (1922-1943)*, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 110 ss.

²¹² A. Gaudio, *Scuola, Chiesa e Fascismo: l'Ente Nazionale per l'Insegnamento medio e superiore*, «Rivista di Storia contemporanea», vol. XIV, n. 2, 1985, pp. 243-274.

²¹³ Archivio Centrale dello Stato, Segreteria particolare del duce, Carteggio ordinario (1922-1943), fasc. 500 009/II, Ministero dell'Educazione Nazionale, Appunto per il duce, 12 novembre 1941.

«privées» puisqu'elles étaient reconnues d'utilité publique et gérées par l'Eglise, autorité juridiquement reconnue par l'Etat. De même, les collèges catholiques insistaient sur leur rôle dans la formation des futures classes dirigeantes du pays en dispensant une éducation morale et religieuse que l'Etat n'était pas en mesure d'assurer²¹⁴; mais Luigi Volpicelli réclamait un contrôle accru de l'Etat sur les activités de ces établissements. La parité avec les écoles publiques leur donnait des droits mais aussi des devoirs au niveau des programmes, des méthodes d'enseignement, de la situation juridique de leurs maîtres et de leurs élèves.

14. *Les programmes d'enseignement secondaire*

Les programmes de 1936 voulaient former le goût des élèves pour les études littéraires, les initier à la vérité historique et à l'exactitude scientifique. Il s'agissait d'une formation intellectualiste, rationaliste et esthétique compensée par l'instruction prémilitaire. L'ostracisme jeté sur beaucoup d'auteurs étrangers avait permis de libérer des horaires au profit de l'enseignement du latin²¹⁵. Les proches de Bottai reprochaient à ces programmes de méconnaître une formation de l'esprit où le savoir s'exprimait concrètement dans l'action. L'acquisition d'une «personnalité politique» devait être le but essentiel d'un enseignement qui concevait la culture au sens large, englobant l'histoire, la littérature, la philosophie et la politique²¹⁶. La liberté didactique de l'enseignant ne devait plus être guidée par des règlements, mais obéir à un engagement éducatif, et les programmes servir à stimuler la formation culturelle «à la lumière idéale de l'esprit de l'éducateur»²¹⁷. Toutefois, l'éducation dépendait aussi de la participation du chef d'établissement, de la famille et des organisations de jeunesse.

²¹⁴ M. Barbera, *I collegi cattolici*, «la Civiltà cattolica», vol. III, 18 marzo 1939, pp. 152 ss. Sur Mario Barbera, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 97-98.

²¹⁵ R. D. n. 762, 7 maggio 1936 XIV, *Orari e programmi per gli Istituti d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*.

²¹⁶ M. Sterpa, *Problemi della scuola*, «La Nuova Scuola», n. 9, 1937, p. 231. Destiné aux enseignants et aux étudiants des écoles secondaires, le périodique «La Nuova Scuola» focalisait son attention sur l'enseignement des sciences humaines et des essais, thèmes qu'il affrontait avec un ton fort patriotique et nationaliste. Il en résultait l'exaltation de la supériorité de la lignée nationale et l'emphase de son héroïcité (G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 455-456); M. Graziussi, *Educazione totalitaria e valutazione globale e complessiva*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», nn. 3-4, aprile 1939-XVII, p. 293).

²¹⁷ C. Sgroi, *Profilo della nuova scuola media in un libro di Giuseppe Bottai*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVIII, nn. 5-6, aprile 1941 XIX, p. 365.

Les programmes de l'Ecole unique furent publiés en 1940²¹⁸. L'enseignement religieux devait couronner des études et des expériences vécues pour jouer son rôle synthétique et unificateur; mais il posait le problème du maître, l'ecclésiastique chargé de le dispenser devant disposer des capacités pédagogiques requises. L'enseignement de la religion restait distinct de la religiosité des disciplines enseignées. L'antithèse opposait la religion à l'expérience philosophique. Les programmes d'italien insistaient sur la lecture plus que sur la transmission d'un patrimoine littéraire²¹⁹. Ils voulaient rompre avec une rigidité catéchistique de l'enseignement pour que l'élève pût se sentir acteur, capable de maîtriser ses sentiments. Il s'agissait de faire revivre dans la «Divine Comédie» de Dante les frémissements de l'âme italienne qui se paraient de la «lumière bienfaisante du Christ et de César dans le Jardin de l'Empire». La littérature ne posait pas de problèmes politiques à l'enseignant, l'esthétique des textes prévalant sur la réflexion morale; mais la lecture des «Etudes critiques» de Croce permettait aux meilleurs élèves d'avoir une ouverture intellectuelle sur De Sanctis, Hegel et Kant. Le cours était banni au profit d'études comparatives. Le professeur opposait le pessimisme éternel des «Canti» de Leopardi à la tristesse ombrageuse des «Colloqui» de Guido Gozzano pour montrer combien les sentiments étaient révélateurs du caractère de deux époques différentes. L'une éprouvait un besoin de croire, l'autre était dépourvue d'idéal. La pensée romantique des premiers temps du Risorgimento s'opposait au lyrisme crépusculaire de l'Italie humbertienne. De même, en comparant l'Arioste à Verga, l'enseignant devait faire sentir aux élèves le goût de la tradition et la beauté littéraire du «Roland furieux» si différents du réalisme dramatique des «Malavoglia», destructeur de son époque²²⁰. Les programmes demandaient aux élèves de rédiger une «chronique de la vie scolaire» qui offrait au professeur des sujet de dialogue avec eux. Les exercices écrits ne devaient plus servir à contrôler le travail accompli, mais permettre à l'élève de s'exprimer. La «chronique» annulait toute tentative de retour à la «rédaction». Elle sollicitait la spontanéité de l'élève sans exclure la personnalité de l'enseignant²²¹.

Le latin s'imposait comme un instrument indispensable dans l'enseignement secondaire. Il était enseigné dans la perspective d'une poursuite des études pour les uns et comme exercice logique pour les autres; mais il était aussi un moyen

²¹⁸ R. D. n. 1174, 30 luglio 1940, *Approvazione degli orari e dei programmi d'insegnamento per la scuola media*, «Gazzetta Ufficiale», n. 199, 26 agosto 1940, pp. 1-32.

²¹⁹ G. Rispoli, *Lecture degli alunni*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 3-4, febbraio 1941-XIX, pp. 191-200; M. Marseglia, *Gli insegnamenti delle singole discipline: Italiano*, dans *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, 1941.

²²⁰ Volpicelli, *Tra la scuola di oggi e quella di domani*, cit., pp. 103-105. Le fascisme revendique l'annexe de Leopardi. Mussolini a envoyé un télégramme pour féliciter Emilio Bodrero pour son allocution sur *Leopardi e la Nazione*. (Archivio Centrale dello Stato, Segreteria particolare del duce, Carteggio riservato, b. 77, s/f. 2: Bodrero Emilio, W/R).

²²¹ E. Della Pura, *Scuola in linea*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 5-6, aprile 1941-XIX, p. 380.

très sûr de formation fasciste dans la mesure où il se prêtait à l'exaltation du mythe de Rome et du génie de la race italienne. L'acquisition de la langue italienne devait se référer constamment à la grammaire latine. La discipline intellectuelle nécessaire à la maîtrise d'un texte classique avait une dimension morale qui s'adressait à la conscience et le latin devenait la pierre de touche de l'intelligence²²²; mais la littérature latine dénonçait souvent la dictature et Tacite mentionnait des conjurations ourdies contre la tyrannie. Bottai lui préférait la «romanité fasciste» qui devait se développer dans la jeunesse comme un caractère innée: les qualités intuitives, la personnalité artistique et les capacités d'équilibre du peuple italien lui semblaient éternelles²²³. La nouveauté des programmes d'histoire était la suppression des manuels scolaires qui auraient dû être remplacés par une «Anthologie de morceaux choisis» faite de documents et d'extraits de grands historiens. La pédagogie recommandait l'étude de textes qui faisaient revivre les caractères essentiels d'une époque. L'enseignement de l'histoire devait privilégier les témoignages qui rendent plus d'intensité aux événements relatés. Une place considérable était faite à César et à Auguste dans une histoire ancienne dominée par la puissance de Rome. Les cours, centrés sur l'Italie, mettaient l'accent sur l'italianité de Dante et de Pétrarque. Ils exaltaient les entreprises militaires et les hauts faits des grands «condottieri». L'étude des idées et des œuvres des artisans du Risorgimento passait au second plan. Les luttes démocratiques et libérales pour l'indépendance de l'Italie, les mouvements socialistes s'effaçaient derrière l'exaltation d'éléments nationalistes susceptibles d'être interprétés comme des prémices de l'impérialisme fasciste. Une déformation de la littérature de Carducci faisait vibrer la corde patriotique et Mazzini se transformait en patriote échevelé. L'enseignement de l'histoire affectionnait les comparaisons. Il faisait un parallèle entre la personnalité d'Auguste et celle de Mussolini, comparait leur campagne démographique et leur politique impérialiste. Il multipliait les sujets contemporains comme l'assèchement des marais Pontins, la «bataille du blé», la guerre d'Ethiopie et l'horreur des «Sanctions» de la S.D.N. pour mieux glorifier le régime fasciste. L'époque contemporaine était interprétée comme celle du triomphe de la force et de la domination, le théâtre de l'indispensable transformation des grandes nations du XIX^e siècle en empires²²⁴. Les enseignements de «culture fasciste»

²²² Padellaro, *Pedagogia e antipedagogia*, cit., p. 304 et p. 307; O. Tescari, *L'insegnamento del latino*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 3-4, febbraio 1941-XIX, pp. 179-184.

²²³ G. Bottai, *Roma nella scuola italiana* (15 décembre 1938), dans Id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 363 ss.

²²⁴ A. Solmi, *La Storia e la nuova coscienza nazionale*, «Scuola e Cultura», n. 9, n. 11, 1932. Et voir: A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009, pp. 288 ss.; *Tra cultura e ideologia. I manuali di storia per le scuole secondarie nel Ventennio fascista*, dans *Eventi e Studi. Scritti in onore di H. A. Cavallera*, Lecce, Pensamultimedia, 2017, Vol. I, pp. 9-33. Sur Arrigo Solmi, voir: P.F. Palumbo, *Arrigo Solmi: 1873-1944*, Roma, 1946. Bien que Bottai

se résument à de la propagande. Ils présentaient une Italie libérale en proie à la haine des classes, lorsque les «squadre» fascistes se dressaient pour défendre la patrie. Mussolini exerçait le pouvoir avec une autorité qui lui permettait de surmonter la crise consécutive à l'assassinat de Matteotti et de venir à bout de l'opposition de l'Aventin. Pour construire une société nouvelle, le fascisme invitait les Italiens à s'endurcir en combattant les ennemis de la patrie, à travailler pour tremper leur caractère et améliorer l'économie du pays, à accomplir leur devoir de citoyen envers l'Etat et la famille (B. M. Staglieno, *Cultura fascista ad usa delle scuole*, Napoli XV, 1937, pp. 9-65).

L'introduction d'auteurs contemporains médiocres dans les programmes de littérature, au nom de la nécessité d'une ouverture sur la vie, finit par susciter l'indignation de Benedetto Croce²²⁵. L'enseignement de la géographie était associé à celui des disciplines littéraires au premier cycle et aux sciences naturelles au second. Les enseignants spécialisés en géographie étaient peu nombreux, les universités ne reconnaissant cette discipline comme science autonome que dans les Facultés de Lettres et de Magistère²²⁶. Bottai aurait souhaité une géographie plus soucieuse de la vie des peuples, de leurs systèmes politiques économiques et militaires. Les cartes devaient montrer le rôle de l'Italie dans l'«épopée de la Terre» afin de justifier son impérialisme. Les langues vivantes restaient le parent pauvre de l'enseignement public. Les dispositions ministérielles souhaitaient les multiplier, mais les établissements manquaient d'enseignants et les élèves s'entassaient à plus de 40 dans des classes surchargées. La langue française était la plus importante, les élèves étant généralement capables d'en lire les romans et les journaux. Les œuvres classiques françaises figuraient en grand nombre dans les bibliothèques. L'Axe exigeait pourtant que l'allemand fût aussi important que l'anglais; mais les fascistes se plaignaient de voir l'italien n'occuper qu'une place secondaire dans les écoles du Reich²²⁷. La «culture militaire» était dispensée par des officiers et sous-officiers de l'Armée²²⁸. L'éducation physique

ait l'intention de s'opposer de front à ce qui restait de la réforme de Gentile, son action n'était pas destinée à changer quoi que ce soit en bien en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Au contraire, on aurait ajouté les traits d'une militarisation à tous les niveaux d'un racisme qui atteignait désormais les lectures pour les enfants.

²²⁵ B. Croce, *Scalata di poetastri e scrittori alle classi ginnasiali*, «Critica», n. 3, 1940; «Critica», 20 maggio 1940, p. 192; *Oriani nella scuola*, «Critica», n. 2, 1941. Voir la réplique de Luigi Volpicelli dans «Scuola Littoria», 10 novembre 1940. «Scuola littoria» (1936) avait initialement pour but de préparer les élèves des classes supérieures primaires à l'examen d'admission aux écoles secondaires. Avec la direction romaine de Luigi Volpicelli (1940), la revue se propose de soutenir le lancement de l'école moyenne de Bottai en approfondissant les circulaires ministérielles, en accueillant des contributions sur les livres de texte et en fournissant des indications de nature didactique (Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 632-633).

²²⁶ G. Caraci, *L'insegnamento della geografia nelle nostre scuole*, dans *Problemi della Scuola media*, Firenze, 1938-XVI, pp. 112 ss.

²²⁷ «Roma fascista», 30 novembre 1938-XVII.

²²⁸ Sur la préparation militaire dans l'enseignement secondaire et supérieur, voir: R. D. Legge

restait le domaine des enseignants de la G.I.L., souvent recrutés parmi d'anciens «squadristses», qui faisaient prévaloir les exercices paramilitaires.

Bottai rejetait le manuel scolaire et lui préférait le «livre de textes». Il exigeait des auteurs de ces ouvrages une parfaite connaissance de la discipline, mais aussi des élèves auxquels le livre était destiné. Une commission chargée d'examiner ces ouvrages fut nommée par le ministre. Vittorio Alemanni s'occupait de la religion, de la philosophie et de la pédagogie, Martino Marseglia de l'italien, Lorenzo Dalmasso du latin et du grec, Bruno Vignole des langues étrangères, le provéditeur Mario Tortonese de l'histoire, Alfredo Perna des mathématiques, Luigi Talamo de la physique, Alessandro Bruno des sciences, de la géographie et de l'hygiène, Maria Pittaluga de l'histoire de l'art²²⁹. Bottai voulait utiliser davantage les livres de bibliothèque comme instrument scolaire afin d'établir un rapport plus créatif entre les enseignants et leurs élèves. La lecture était une aide précieuse de l'école et la condition sine qua non de sa réussite. Un livre d'histoire ou de littérature était souvent une révélation qui déclenchait l'intérêt du jeune lecteur pour ces disciplines; mais Luigi Volpicelli déplorait la prédilection pour les lectures divertissantes et l'insuffisance des bibliothèques scolaires²³⁰. Les horaires hebdomadaires de l'Ecole unique prévoyaient 15 à 16 heures d'italien, latin, histoire et géographie, 3 heures de mathématiques, 2 heures de dessin, de «travail» et d'éducation physique, 1 heure de religion²³¹.

La Charte faisait référence aux lois de la croissance, de la consolidation physique et du progrès psychique des adolescents; mais l'éducation physique n'était pas reconnue comme une discipline à part entière et n'était acceptée que pour ses valeurs hygiéniques. De nouveaux critères figuraient dans la notation. Ils devaient tenir compte des progrès de l'élève et de sa personnalité²³². Le jugement trimestriel du conseil de classe reposait sur une synthèse rédigée par le professeur de lettres; mais il relevait en dernier ressort du proviseur qui présidait le conseil. A la fin de l'année scolaire, les élèves étaient classés en 5 groupe: les «excellents», les «bons» et les «satisfaisants» passaient dans la classe supérieure; les «insuffisants» devaient subir un examen de passage et les «très insuffisants» redoublaient leur classe.

n. 1711, 23 settembre 1937, *Programmi per l'insegnamento della cultura militare nelle scuole medie superiori*, «Gazzetta Ufficiale», n. 240, 14 ottobre 1937.

²²⁹ G. Bottai, *Agli editori di libri scolastici*, dans *La nuova scuola media*, Firenze, Sansoni, 1941. Sur les travaux de la commission, voir: G. Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, Consorzio provinciale Pubblica Lettura, 1977, pp. 199 ss.

²³⁰ Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., pp. 108 ss.

²³¹ Legge n. 889, 1° luglio 1940, «Gazzetta Ufficiale», n. 173, 25 luglio 1940.

²³² Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 194-195.

15. Bottai et la réforme de l'université²³³

La «Dichiarazione XIX» de la Charte de l'Ecole précisait que l'université avait pour but de promouvoir le progrès scientifique et la culture nécessaires pour exercer les emplois; mais la réforme de l'Ecole devait s'étendre à l'enseignement supérieur²³⁴. Les scientifiques ne pouvaient se contenter de la dimension théorique de leurs recherches sans proposer des techniques profitables aux exigences économiques et sociales de la Nation²³⁵. L'Ecole avait une fonction politique qui s'exerçait dans l'unité morale de la Nation et de l'Etat, en liaison avec la famille, la corporation et le parti. Bottai voulait redéfinir le rôle des universités pour en faire un lieu d'élaboration de la culture et de formation de la classe dirigeante fasciste²³⁶. La rentrée universitaire était l'occasion de cérémonies qui permettaient aux recteurs d'associer l'établissement à l'œuvre accomplie par le régime²³⁷; mais Bottai souhaitait donner aux universités un nouvel élan susceptible d'en faire d'authentiques foyers culturels.

En 1937, l'Associazione Fascista della Scuola (A.F.S.) comptait 2944 professeurs d'université et 2 054 assistants. Bottai voulait améliorer leur situation morales et matérielle²³⁸; mais il entendait surtout mobiliser les forces intellectuelles du pays dans «Gli Annali della università d'Italia», une revue bimensuelle qui paraîtra jusqu'en septembre 1943. Elle était dirigée par Giuseppe Giustini, un haut fonctionnaire promu à la Direction générale de l'Instruction supérieure, qui jouait le rôle d'un chef de cabinet du ministre. Le comité consultatif de la revue comprenait des personnalités comme Balbino Giuliano, Santi Romano, Pietro De Francisci, Marcello Piacentini et Gioacchino Volpe, ainsi que des juristes, des médecins, des mathématiciens, des historiens et des philosophes²³⁹. L'objectif de la revue était d'inciter les intellectuels à participer

²³³ Sur Bottai voir L. Pomante, *Fare degli atenei delle autentiche «fucine della cultura»: Giuseppe Bottai e l'università italiana (1936-1942)*, «History of Education and Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 407-441; Id., *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²³⁴ R. D. n. 1652, 30 septembre 1938, *Regolamento generale universitario ed ordinamento didattico dell'istruzione universitaria*; G. Bottai, *L'Università nella Carta della Scuola*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 octobre 1939, pp. 7-11.

²³⁵ G. Bottai, *Scienza e Nazione*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 2, 29 décembre 1939, pp. 149-153.

²³⁶ «Circolare», 16 janvier 1938, *Collezioni di monografie sull'università d'Italia*, Archivio Centrale dello Stato, Ministero dell'Educazione nazionale, Direzione generale dell'Istruzione superiore; R. D. n. 1652, 30 septembre 1938, *Regolamento generale universitario ed ordinamento didattico dell'istruzione universitaria*.

²³⁷ «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 octobre 1939.

²³⁸ G. Bottai, *Sul bilancio dell'educazione nazionale. Discorso alla Camera (10 marzo 1939)*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 129 ss.; «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 2, 29 décembre 1939.

²³⁹ Sur Pietro De Francisci (1883-1971), voir: DBI, cit., 1988, Vol. 36, pp. 58-64. Sur Santi Romano: M. Fotia, *Il liberalismo incompiuto: Mosca, Orlando, Romano tra pensiero europeo e cultura meridionale*, Milano, Guerini, 2001. Sur Gioacchino Volpe, voir: G. Belardelli, *Il mito della*

davantage à la vie culturelle du pays, y compris ceux qui relevaient de disciplines scientifiques et techniques traditionnellement considérées comme inférieures. Il s'agissait de sortir les universités de leur isolement afin qu'elles puissent remplir de nouvelles missions. La recherche scientifique devait s'accompagner d'une préparation technique aux professions de haut niveau ainsi que d'une formation des nouvelles générations à la conscience nationale. Bottai voulait rapprocher le monde de la culture de la sphère économique et productive du pays. Dans ce but, «Gli Annali della Università d'Italia» s'ouvrirent à des spécialistes comme Giuseppe Volpi di Misurata, ancien ministre des Finances et président de la Confédération fasciste des industriels (Confindustria) pour qui les entreprises devaient s'intéresser au développement de l'enseignement supérieur²⁴⁰. Le moment était venu d'aider les Facultés techniques (Chimie, Ingénieurs, Architecture et Agronomie) à accroître le nombre de leurs licenciés afin de rivaliser avec les autres pays. L'Université pourrait ainsi contribuer au progrès matériel de la Nation tout en contribuant à la formation d'hommes nouveaux²⁴¹. La Charte introduisait des examens supplémentaires destinés à compléter les diplômes d'enseignement secondaire pour permettre l'accès à l'université. La licence lycéenne classique (Maturità classica) conservait le monopole d'accès à, toutes les Facultés, sauf à celle de Magistère, mais elle devait être complétée par un examen pour ouvrir les portes des Facultés scientifiques. La licence du lycée scientifique élargissait son rayon d'action: elle donnait accès à toutes les Facultés, sauf celles de Lettres et Philosophie ou de Magistère. La licence des Instituts techniques commerciaux permettait désormais d'entrer à la Faculté des Sciences politiques après un examen. Les diplômés des Instituts nautiques et d'Agronomie, ceux des géomètres et des ingénieurs pouvaient avec un examen d'entrée s'inscrire à certains cours des Facultés des Sciences, d'Ingénierie, d'Agronomie et de Chimie industrielle. Il est vrai que le fascisme mettait en valeur des titres universitaires médiocres. Les licenciés en Sciences économiques et commerciales n'avaient qu'un niveau de comptables; ceux des Facultés de Magistère n'étaient souvent que des instituteurs améliorés²⁴².

«Nuova Italia». *Gioacchino Volpe tra guerra e fascismo*, Roma, Ed. Lavoro, 1988. Sur Marcelo Piacentini: M. Lupano, *Marcello Piacentini*, Bari, Laterza, 1991.

²⁴⁰ G. Volpi di Misurata, *L'università e la vita industriale della Nazione*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 3, 29 febbraio 1940, pp. 257-264. Sur Giuseppe Volpi: S. Romano, *Giuseppe Volpi. Industria e finanza tra Giolitti e Mussolini*, Milano, Bompiani, 1979; D.F., cit., Vol. II, pp. 801-803.

²⁴¹ Congrès de l'enseignement universitaire (Florence, mai 1940), *Problemi più vivi dell'università dopo l'emanazione della Carta della Scuola*; C. Arena, *Funzione politica dell'università*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 3, 29 febbraio 1940, pp. 288-293; *L'istruzione agraria universitaria*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 ottobre 1939.

²⁴² A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964, pp. 145 ss.; G. Sangiorgio, *La Carta della Scuola*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 2, 29 dicembre 1939.

Un débat sur le chômage des étudiants s'ouvrit en 1938. Les enseignants universitaires se trouvaient dans une situation toujours plus difficile pour contenir une foule pressante d'étudiants qui réclamaient des diplômes sans posséder la culture nécessaire pour les obtenir. Depuis le début des années 1930, le recteur de l'Université catholique de Milan Agostino Gemelli était confronté à une augmentation des inscriptions qui correspondait à la chute de la fréquentation des cours. Il était hostile au «*numerus clausus*» et préférait une sélection plus rigoureuse avec fréquentation obligatoire des cours et exclusion des absentéistes. Toutefois, Gemelli était conscient des difficultés matérielles des étudiants et de l'obligation où ils se trouvaient d'exercer un emploi. Il multipliait les bourses d'études et l'aide médicale aux plus nécessiteux²⁴³. Bottai considérait l'afflux d'étudiants comme le principal responsable de la baisse du niveau des enseignements universitaires et il préconisait des études supérieures rigoureusement hiérarchisées²⁴⁴. Le débat opposait les partisans de l'orientation à ceux de la sélection. Les premiers situaient le problème au niveau de la «*Maturità*» et souhaitaient lui donner le caractère d'une orientation. D'autres insistaient sur une sélection à l'entrée de l'Université²⁴⁵. D'autres encore proposaient l'exclusion des étudiants en cours d'études, par exemple après un certain nombre d'examens avec une moyenne inférieure à 20/30²⁴⁶. Agostino Gemelli partageait cette opinion²⁴⁷. Il appréciait les nouveautés de la Charte, tout en soumettant ses résultats à des approfondissements et à des expérimentations. Ugo Spirito proposait la création d'une Faculté de Philosophie destinée au perfectionnement des étudiants licenciés dans les autres disciplines. Les professeurs de cette nouvelle Faculté seraient recrutés parmi des enseignants réputés et ils auraient toute liberté pour établir l'orientation et la vie interne de l'établissement.

Bottai comptait sur les petites universités²⁴⁸. Leur force venait d'une tradition pluricentenaire et d'un enracinement qui leur permettaient de

²⁴³ A. Gemelli, *Pletora e selezione di studenti*, «*Vita universitaria*», 5 aprile 1937. Sur Agostino Gemelli, voir: DBE, cit., Vol. 1, pp. 628-629; G. Bontadini, *Gemelli (Agostino)*, dans G. Campanini, F. Traniello (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, Casale Monferrato, Marietti, 1982, Vol. II, p. 229; M. Bocci (ed.), *Agostino Gemelli e il suo tempo*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

²⁴⁴ Puntator, *Orientamento universitario e disoccupazione intellettuale*; F. Banisconi, *Orientamento universitario e scelta di una professione*; L. Volpicelli, *Orientamento sull'orientamento*, «*Vita universitaria*», 20 aprile, 5 giugno, 5 luglio 1938.

²⁴⁵ G. Lombardo Radice, *Propaganda a noi medesimi*, «*Vita universitaria*», 20 maggio 1938.

²⁴⁶ P.P. Luzzato Fegiz, *Orientamento universitario e disoccupazione intellettuale*, «*Vita universitaria*», 20 giugno 1938. Sur Pier Paolo Luzzato Fegiz (1900-1989), voir: DBI, cit., 2006, Vol. 66, pp. 749-752.

²⁴⁷ A. Gemelli, *Il problema degli esami di profitto e di laurea nelle università. Orientamento e selezione nell'università, come si pone e si risolve il problema in Italia*, «*Gli Annali della università d'Italia*», vol. 1, n. 1, 29 ottobre 1939, pp. 48-49; vol. 2, n. 1, 29 octobre 1940, pp. 18-20 ; vol. 2, n. 3, 28 febbraio 1941, pp. 18-29.

²⁴⁸ G. Bottai, *Sul bilancio dell'educazione nazionale. Discorso al Senato del Regno*, 26 marzo

contribuer à l'éducation morale de la Nation²⁴⁹. Toutes les universités furent invitées à présenter des monographies concernant leurs activités au Premier Congrès National d'histoire des Universités (Bologne, 5-7 avril 1940). Dans son discours inaugural, Bottai insista sur leur importance dans la relance du système universitaire²⁵⁰. A la rentrée d'octobre 1940, le nombre d'étudiants continua à augmenter. Il était passé de 74 909 en 1937 à 145 793 en 1942²⁵¹. Bottai s'en prévalait pour insister sur une réforme du fonctionnement interne des universités et sur la nécessité pour leur composante de recherches scientifiques de tenir compte de l'évolution du monde contemporain²⁵². Le ministre entendait par là des universités capables de sélectionner leurs étudiants sur leurs «capacités réelles» susceptible de former la nouvelle classe dirigeante fasciste.

La Charte tenait compte des critiques des familles, des enseignants et des pédagogues. Elle accueillait certaines suggestions de l'activisme pédagogique de l'entre-deux-guerres et utilisait des moyens didactiques modernes empruntés au cinéma et à la radio²⁵³. Elle valorisait le «travail» comme discipline d'enseignement, créait une école unique au premier cycle du secondaire, instaurait un contrôle de l'école privée susceptible d'améliorer le niveau de ses études et la compétence de ses enseignants, associait l'apprentissage des maîtres à leur formation culturelle, préconisait une pédagogie sollicitant la participation des enfants, recommandait un système de notation respectueux des progrès de l'élève et la prise en compte de son livret scolaire. En ce sens, la Charte marquait un tournant indiscutable dans l'histoire de l'école italienne; mais elle se contentait de poser les grands problèmes d'éducation auxquels sont confrontés les sociétés contemporaines et elle refusait les sacrifices indispensables pour les résoudre. Elle était sensible à la nécessité de faire de l'élève un acteur dans l'acte éducatif, mais conservait à l'enseignement son rôle magistral d'interprète des grands maîtres et de dépositaire de leur pensée. La création d'un partenariat entre l'Etat et le privé se soldait par un empiètement de l'enseignement libre sur le public en particulier dans la formation magistrale. La Charte prônait une pédagogie qui répondait à un souci d'ouverture, brisant le monde clos où l'école s'était enfermée; mais dans son esprit la vie s'identifiait à un engagement public

1938-XVI, dans Id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 135-143.

²⁴⁹ A. Visconti, *Le università così dette minori e la loro missione culturale*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 3, febbraio 1940, pp. 283-287.

²⁵⁰ G. Bottai, *Per la storia delle università italiane*, «Gli Annali dell'università d'Italia», vol. 1, n. 4, 29 aprile 1940, pp. 353-358.

²⁵¹ *Disciplina universitaria*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 2, n. 2, 29 dicembre 1940, p. 103.

²⁵² G. Bottai, *Ripresa della vita universitaria*, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 2, n. 2, 29 dicembre 1940, pp. 99-103. Nicola Pende voulait créer une Faculté universitaire féminine dans laquelle la femme puisse approfondir ses connaissances et se adoucir en «sciences de la femme, de l'enfant, de la maison et des travaux féminins». (N. Pende, *Femminilità e cultura femminile*, «Gerarchia», maggio 1941).

²⁵³ G. Bottai, *Radio e cinema nella scuola*, dans *La Carta della scuola*, cit., pp. 115-116.

qui ignorait toute diversité de la pensée en dehors du totalitarisme fasciste. La Charte se méfiait du piège méthodologique en pédagogie, mais restait impuissante à concevoir le «travail» comme discipline scolaire. Elle se disait «antibourgeoise» et prétendait modifier la classe dirigeante en y augmentant la présence du peuple. Les études ne pouvaient être réservées à de riches incapables et les meilleurs en être privés à cause de leur pauvreté²⁵⁴. Bottai voulait intégrer l'école dans la «révolution fasciste» en rejetant la solution culturelle de Gentile et celle de De Vecchi consistant à la peupler de «Chemises noires»²⁵⁵. L'école devait développer des normes de comportement interférant sur la vie, le travail et la politique. A ce titre, la Charte fut une tentative pour surmonter le déséquilibre social entre l'école et le marché du travail²⁵⁶; mais elle tentait d'y parvenir en maintenant les classes populaires dans une condition inférieure. Elle organisait dans l'Ecole artisanale une orientation professionnelle prématurée qui maintenait les catégories laborieuses dans un apprentissage de métiers traditionnels. La Charte considérait la demande croissante d'instruction comme un fléau à combattre au lieu d'y voir une réussite de l'ascenseur social²⁵⁷. L'objectif était d'éviter une école formatrice d'ambitions excessives, créatrice de masses de chômeurs et de mécontents. Les débouchés de l'emploi tertiaire étaient en effet de plus en plus saturés. En octobre 1937, l'enseignement secondaire (gymnases, lycées et instituts de magistère) comptait 243 000 élèves et 5 000 professeurs dans 537 établissements, l'enseignement supérieur abritant 72 000 étudiants et 3 000 enseignants. Or, le nombre de fonctionnaires ne cessait d'augmenter; mais pour enrayer la pression des jeunes sur ce marché du travail et les détourner des filières classiques, la Charte ne disposait que de 187 écoles techniques, agricoles, industrielles, commerciales et navales capables de les accueillir. La formation professionnelle ignorait les nouvelles technologies en dépit des déclarations de la propagande qui prétendaient favoriser les activités économiques les plus rentables pour la Nation.

La Charte présentait donc des aspects confus et contradictoires. Le slogan de Bottai qui voulait «mettre l'école au niveau de l'empire» se prêtait à de multiples interprétations, personne ne comprenant plus rien à ce «rebus national»²⁵⁸. Ses adversaires s'en prévalaient pour se demander pourquoi le duc s'entourait de

²⁵⁴ Id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 158-159.

²⁵⁵ Id., *La scuola borghese*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 57-58; M. Sterpa, *Il principio della Carta*, dans Ministero dell'Educazione nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941, p. 807.

²⁵⁶ R. De Felice, *Mussolini il duce*, Vol. II. *Lo Stato totalitario: 1936-1940*, Torino, Einaudi, 1996, p. 293; F. Sisinni, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1969, pp. 71-80.

²⁵⁷ M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.

²⁵⁸ L. Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Roma, 1950, p. 197. Sur Luigi Cremaschi, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 409-410.

collaborateurs aussi peu aptes à exercer leur mission²⁵⁹. La réforme était très critiquée et l'entourage de Bottai vivement attaqué par les fascistes intransigeants. Ces milieux accusaient les directeurs généraux du ministère de l'Éducation nationale d'être d'anciens francs-maçons et des fascistes peu sincères. Bottai lui-même était suspect à leurs yeux, notamment pour avoir assisté le 8 mai 1937 aux obsèques de l'ancien député socialiste réformiste Angiolo Cabrini en compagnie d'antifascistes notoires comme l'ancien président du Conseil Ivanoë Bonomi.

16. *Commentaires de la Charte de l'Ecole*²⁶⁰

La Charte restait du domaine des principes. Mussolini la considérait comme le «plan régulateur» d'une réforme qui devait s'appliquer progressivement²⁶¹; mais la sourde résistance de l'administration scolaire dont bouleversait les habitudes et l'entrée en guerre de l'Italie (juin 1940) limitèrent sa réalisation²⁶².

Gentile s'attendait à un cataclysme et il se réjouissait de voir que la Charte de l'Ecole n'était pas une «contre-réforme»²⁶³. Le devoir de l'Etat d'assurer la formation intellectuelle et morale des citoyens était réaffirmé et l'obligation scolaire présentée comme un «service civil». Gentile approuvait une sélection rigoureuse à l'entrée du lycée classique, mais émettait des réserves sur les innovations de la Charte. Pendant la discussion du projet de loi au Sénat, il s'inquiétait des problèmes matériels posés par la séparation de l'Ecole unique des établissements de second cycle. Gentile doutait de l'intérêt de cette union du gymnase et des premiers cycles des Instituts techniques et magistraux, alors que l'ancien système permettait aux élèves en difficulté de passer de l'un à l'autre. Le philosophe mettait Bottai en garde contre des aides excessives de l'Etat aux établissements privés et souhaitait que l'introduction du «travail» à l'école fût réalisée par des «exécutants intelligents et discrets»²⁶⁴. En fait, cette nouvelle discipline se réclamait de théories sociales, psychologiques et pédagogiques très éloignées de l'actualisme philosophique, même si la pensée de Gentile avait évolué dans ce domaine²⁶⁵. D'ailleurs, quelques uns de ses

²⁵⁹ Archivio Centrale dello Stato, Segreteria particolare del duce, fasc. Bottai on. Prof. Giuseppe.

²⁶⁰ Cf. G. Armenise, *Educazione, cultura e didattica fascista. Una rilettura di «Scuola e cultura»*, dans Cavallera, *La formazione della gioventù italiana*, cit., Vol. I.

²⁶¹ G. Bottai, 14 febbraio 1939, dans *Diario: 1935-1944*, cit., p. 142.

²⁶² L. Volpicelli, *Commento alla Carta della Scuola*, «Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista», vol. X, n. 1, Roma, 1940-XVIII, p. 5.

²⁶³ G. Gentile, *La Carta della Scuola*, «Corriere della Sera», 22 marzo 1939, p. 5; G. Bottai, *La nuova scuola media*, Firenze, Sansoni, 1941-XX, pp. 88-90.

²⁶⁴ G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, dans *Opere complete di Giovanni Gentile*, Firenze, Le Lettere, Vol. IX.

²⁶⁵ A. Carlini, *Il problema della scuola oggi in Italia* (1937), dans *Verso la nuova scuola*, cit.,

disciples reconnaissaient que la réforme de 1923 s'était contentée de «poser un problème», sans le résoudre²⁶⁶. Ils avaient tendance à interpréter la Charte comme l'étape suivante de la «révolution scolaire».

Bottai entendait se ménager le soutien de l'Eglise qui avait toujours eu de l'importance dans l'école italienne; mais il espérait aussi qu'elle pourrait contribuer à insuffler au fascisme une force spirituelle plus efficace que l'idéalisme de Gentile. Dans ce but, il avait consulté le cardinal Giuseppe Pizzardo, premier secrétaire de la Congrégation des séminaires et des universités²⁶⁷; mais l'Eglise ne réagit pas de façon uniforme à ses sollicitations. Le haut clergé craignait qu'elle fût dépossédée du monopole de fait qu'elle exerçait sur la petite enfance. Il s'inquiétait des atteintes au droit naturel de la famille de décider de l'avenir de ses enfants et redoutait de voir les écoles confessionnelles sacrifiées à l'Etat totalitaire. Les Jésuites reconnaissaient les «aspects positifs» de la Charte: l'Ordre féminin, le contenu humaniste des programmes, la place privilégiée du latin et le livret scolaire, un ensemble qui représentait un «véritable progrès» de l'instruction publique²⁶⁸. Ils applaudissaient la reconnaissance de la noblesse du «travail» et de son action moralisatrice, tout en rappelant que la formation de la conscience de l'homme restait la mission de la religion; mais ils regrettaient que la Charte n'accordât pas plus d'importance à l'enseignement religieux²⁶⁹. Ils faisaient l'éloge des collèges d'Etat, tout en les jugeant trop onéreux et réclamaient l'extension aux établissements religieux des avantages concédés à ceux de l'E.N.I.M. en matière d'examen d'Etat²⁷⁰. Le recteur de l'université catholique de Milan Agostino Gemelli appréciait la valorisation des critères d'aptitudes qui garantissaient la promotion des élèves compétents et nécessaires. Il approuvait une sélection continue et l'utilisation du «livret personnel» dans l'attribution d'un emploi²⁷¹. La revue catholique «Scuola Italiana Moderna» se félicitait d'un style nouveau qui rompait avec les conceptions bureaucratiques de la hiérarchie scolaire en se montrant plus attentif aux besoins de l'école, des ses enseignants et de ses élèves²⁷². Bottai faisait siens des principes que la revue avait toujours défendus. Il pouvait compter sur les enseignants catholiques, notamment pour entretenir entre l'école et la famille des rapports profondément humains et chrétiens. Les clérico-fascistes appréciaient une réforme qui voulait

p. 187

²⁶⁶ Guerri, *Giuseppe Bottai, un fascista critico*, cit., p. 173.

²⁶⁷ M. Barbera, *Questioni fondamentali della Carta della Scuola*, «Civiltà cattolica», vol. II, n. 4, 8 marzo 1938, pp. 298 ss. Voir la réponse de Paccès, *Il sacro e il profano nella Carta*, «Critica fascista», 1^o giugno 1939.

²⁶⁸ A. Bruculeri, *Il lavoro nella scuola*, «La Civiltà cattolica», vol. IV, 1939, pp. 129-138.

²⁶⁹ A. Gemelli, «Gli Annali della università d'Italia», vol. 1, n. 1, 29 ottobre 1939.

²⁷⁰ *Risveglio*, «Scuola Italiana Moderna», vol. XLVII, n. 32, 4 giugno 1938, pp. 405-406.

²⁷¹ *L'Ora della scuola, Scuola e famiglia*, «Scuola Italiana Moderna», vol. XLVIII, n. 18, 25 febbraio 1939, p. 769.

²⁷² Agosti, *I principi affermati e applicati dal fascismo nel campo dell'educazione*, cit., p. 36, p. 47.

corriger le caractère des Italiens, trop enclins aux discussions paralysantes pour l'action. La Charte établissait une filiation entre la tradition classique et la Rome chrétienne en consolidant la famille. Quant au philosophe catholique Armando Carlini, il insistait sur une «éducation esthétique» s'opposant à la civilisation matérialiste²⁷³. Elle relevait d'une spiritualité et d'une intelligence faites de volonté et de sens moral²⁷⁴.

L'aspect politique et social de la Charte était au centre des commentaires. Mussolini y puisait des arguments pour alimenter la «campagne antibourgeoise». Le duce se réjouissait de l'introduction du «travail» dans l'enseignement qui obligeait «ces messieurs» à se «salir les mains»²⁷⁵. Des auteurs populistes comme Vasco Pratolini ou Elio Vittorini se félicitaient du rejet d'une conception élitiste de la culture, le travail manuel n'étant plus considéré comme une sanction et le travail intellectuel comme un privilège. Ugo Spirito admettra que l'idée avait rencontré une très forte résistance dans la bourgeoisie; mais le travail accompli par les élèves présentait d'importantes différences. Bottai avait prononcé un grand discours à Ferrare (7 mars 1939) largement approuvé par le «Corriere padano». Le journal de Nello Quilici appréciait la suppression de toute distinction entre le gymnase et le cours inférieur des Instituts technique et magistral²⁷⁶. Le «travail» à l'école devait permettre une éducation progressive de la conscience sociale des jeunes. Rapporteur du projet de loi au Sénat, l'ancien ministre de l'Instruction publique Pietro Fedele approuvait la suppression des langues étrangères à l'Ecole unique, leur étude étant réservée au second cycle de l'enseignement secondaire, et il se félicitait de la création de celui du dessin. Il estimait que la Charte était la meilleure solution corporative au problème de l'école²⁷⁷. Elle ouvrait la voie la mieux adaptée aux aptitudes des élèves et aux possibilités réelles de l'emploi²⁷⁸. Elle offrait aux élèves une alternative à l'étude des humanités classiques en leur permettant d'exprimer leurs compétences techniques et pratiques²⁷⁹. Toutefois, Settimo Sterpa ne cachait pas que la Charte restait tributaire de l'ordre social existant. Donner une école gratuite à un enfant pauvre, intelligent et capable s'avérerait plus facile qu'en exclure un jeune incapable issu de milieux sociaux favorisés²⁸⁰.

²⁷³ A. Carlini, *Studi gentiliani*, dans Giovanni Gentile, *La vita e il pensiero*, Firenze, Sansoni, 1958, p. 322; Id., *La scuola unica*, dans *Verso la nuova scuola*, cit.

²⁷⁴ M. Sterpa, *Politicità della scuola*, «Critica fascista», 15 marzo 1938; *I principi della Carta della Scuola*, dans *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Direzione generale dell'ordine superiore classico del Ministero dell'Educazione nazionale, 1941.

²⁷⁵ G. Vecchiotti, *Con la pittura contro la nafta*, «Oggi», 18 febbraio 1948.

²⁷⁶ L. Caretti, «Corriere padano», 14 febbraio, marzo 1939.

²⁷⁷ M. Spinetti, *Scuola fascista*, Roma, 1939, pp. 59-76.

²⁷⁸ S. Valitutti, *Il problema sociale della scuola*, «Critica fascista», 15 gennaio 1942.

²⁷⁹ P. Falchi, *Classicismo e tecnicismo*, dans E. Codignola, *Problemi della scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1938, pp. 70-73.

²⁸⁰ M. Sterpa, *L'utopistica nella Carta della Scuola*, «Critica fascista», 15 agosto 1939, p. 817.

Luigi Volpicelli considérait l'Ecole unique comme une conquête sociale qui permettait de sortir des anachronismes d'un système scolaire libéral²⁸¹. Paolo Orano insistait sur le caractère politique de la Charte. Elle procédait à un embrigadement du corps enseignant, des élèves et des étudiants dans la «révolution fasciste»²⁸². Pendant le débat du projet de loi au Sénat, Balbino Giuliano faisait l'éloge du latin dont l'enseignement permettait d'aller à l'essentiel²⁸³; mais cet ancien ministre insistait lui aussi sur le caractère politique de la Charte. Beaucoup de commentaires partageaient cette opinion, la mission éducative s'enrichissant d'un contenu politique capable de restaurer une hiérarchie des valeurs²⁸⁴. La Charte satisfaisait parfaitement les exigences du fascisme en faisant de l'éducation physique et du «travail» des facteurs essentiels de l'action éducative²⁸⁵. Elle mettait en place un système corporatif qui reposait sur la conscience politique des enseignants. Ces derniers recevaient une formation universitaire, puis une préparation fasciste dans les centres didactiques qui leur permettait de contribuer à la création d'un école politique²⁸⁶. La généralisation de l'enseignement du latin était même interprétée dans la perspective de l'Axe: l'idée de Rome et les relations spirituelles entre romanité et germanisme devenaient pour certains des points essentiels de la didactique future²⁸⁷. L'Ecole, la G.I.L. et les G.U.F. formaient désormais un instrument unitaire d'éducation fasciste capable de faire coïncider l'âge scolaire avec l'âge politique²⁸⁸.

Les fascistes se félicitaient de la spécificité de l'enseignement primaire dans les zones rurales afin de ne pas appauvrir l'agriculture et empêcher la corruption de la famille patriarcale²⁸⁹. Bottai insistait en effet sur la nécessité de restaurer l'institution familiale avec toutes ses valeurs traditionnelles²⁹⁰. Le peuple avait

²⁸¹ L. Volpicelli, *Scuola di massa e di lavoro*, «Civiltà fascista», s. VI, n. 6, 1942, p. 10; *La scuola media nella stampa periodica e nei libri*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», avril 1938.

²⁸² P. Orano, *Educazione fascista*, dans *Scuola fascista. La Carta della Scuola e la sua interpretazione*, Roma, 1939, p. 121.

²⁸³ Sur Balbino Giuliano, voir: DBE, cit., Vol. I, pp. 665-666; DBI, cit., Vol. 41, pp. 770-776.

²⁸⁴ E. Della Pura, *Gli aspetti politici e sociali della Carta della Scuola*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XV, nn. 3-4, avril 1939-XVII, pp. 328 ss.

²⁸⁵ V. Alemanni, *La scuola media unica*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», décembre 1938, *La scuola fascista*, dans Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, cit., pp. 55 ss.

²⁸⁶ V. Alemanni, *Didattica*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XIX, n. 1, octobre 1942 XXI, pp. 12-14.

²⁸⁷ E. Della Pura, *Per la nuova didattica fascista*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XV, n. 2, février 1939-XVII, pp. 171-180.

²⁸⁸ G. Mancini, *La mistica fascista e la scuola*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XV, n. 3-4, avril 1939-XVII, pp. 244-246.

²⁸⁹ R. Bottacchiari, *Riflessi sociali nella politica scolastica*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XV, n. 2, février 1939-XVII.

²⁹⁰ G. Bottai, *Presentazione*, dans L. Loffredo, *Politica della famiglia*, Milano, Bompiani, 1938, pp. XIII-XIV.

droit à l'instruction; mais pour Armando Carlini il ne pouvait s'élever à la plénitude de la conscience nationale sans une foi religieuse²⁹¹. Quant à Marco Agosti, il se félicitait du lien tissé entre les cycles d'études de l'enseignement primaire qui permettait au maître de s'adresser aux mêmes élèves pendant plusieurs années²⁹². Les commentaires pédagogiques concernaient en priorité l'enseignement secondaire et la formation des professeurs. L'Ecole unique créait une uniformité souvent dénoncée. Giovanni Calò lui était hostile, la jugeant incapable d'orienter l'élève vers des études littéraires, scientifiques, magistrales ou techniques²⁹³; mais ses défenseurs soulignaient ses capacités sélectives dans une compétition comparable à celle qui attendait les jeunes dans la vie²⁹⁴. L'étude restait pourtant la principale activité de l'Ecole unique. Elle préparait à une habilitation future et non pas à une spécialisation professionnelle²⁹⁵; mais cette formation intellectuelle ne devait pas négliger la personnalité des élèves²⁹⁶. L'orientation et la sélection étaient complémentaires, toute décision concernant l'une étant le résultat d'un processus scolaire engageant l'autre²⁹⁷. Les enseignants se félicitaient des méthodes pédagogiques préconisées par la Charte²⁹⁸. Certains d'entre eux regrettaient pourtant l'abandon de la «composition» à partir d'un thème qui était jusque là au centre de leur enseignement. La réforme la remplaçait par une «chronique» de la vie scolaire, mais la vraie difficulté résidait dans la capacité du professeur à l'utiliser pour nouer un dialogue avec ses élèves²⁹⁹. Des résultats inférieurs à la moyenne dans deux disciplines entraînaient un redoublement qui ne pouvait se produire qu'une fois; mais certains professeurs modifiaient leurs notes en conseil de classe afin d'éviter des sanctions trop lourdes à leurs élèves. Giovanni Calò attendait de ce conseil une véritable orientation scolaire³⁰⁰. La germination des

²⁹¹ A. Carlini, *L'ideale pedagogico del Fascismo*, dans Id., *Verso la nuova scuola*, cit., pp. 146-147; *Aspetti della Carta*, «Critica fascista», 1^o maggio 1939; *La Carta della Scuola ed il nuovo concetto dell'opera educativa*, «Nuova antologia», marzo 1940.

²⁹² M. Agosti, *Importanza dell'ordine elementare*, «Scuola Italiana Moderna», 25 aprile 1939, pp. 1106-1107; *Principi affermati ed attuati dal fascismo nel campo dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1942; *La Carta della Scuola*, Brescia, La Scuola, 1939, p. 17; voir aussi E. Scaglia, *Marco Agosti e la teoria dell'educazione integrale*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2016, p. 233.

²⁹³ Calò, *Cultura e vita*, cit., pp. 451 ss.

²⁹⁴ M. Stirpa, *La Nuova Scuola Media, centro della Riforma*, «Il Giornale d'Italia», 7 maggio 1940; «Civiltà fascista», n. 5, 1940.

²⁹⁵ A. Di Marcantonio, *Orientamento professionale e stato professionale*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVIII, n. 6, giugno 1942-XX, p. 328, p. 337.

²⁹⁶ L. Volpicelli, *La scuola media e l'orientamento scolastico*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVI, n. 4, aprile 1940-XVIII, pp. 233-234.

²⁹⁷ M. D'Asaro, *Sull'orientamento*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, n. 1, ottobre 1940-XIX, pp. 47-52.

²⁹⁸ E. Della Pura, *Nuovi orientamenti e problemi dell'educazione*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVI, nn. 5-6, giugno 1940-XVIII, p. 362.

²⁹⁹ B. Donato, *Lettura e cronaca come forme caratteristiche dell'insegnamento dell'italiano*, dans Provveditorato agli studi di Padova, *La scuola media*, Padova, 1941-XIX, p. 96.

³⁰⁰ Calò, *Cultura e vita*, cit., p. 512.

chaires suscitait des objections: celles de philosophie et d'histoire, d'italien et de latin, de mathématiques et de physique étaient parfois détenues par les mêmes professeurs qui avaient tendance à privilégier leur discipline d'origine en ignorant les études scientifiques de l'autre. Le respect d'une spécialisation des disciplines était revendiqué, surtout en mathématiques et physique dans les grands établissements d'enseignement.

La réussite de la Charte dépendait des enseignants, une milice appelée à remplir de hautes fonctions³⁰¹. Minimiser leur rôle revenait à réduire celui de l'Etat. Armando Carlini voulait leur rendre leur pleine responsabilité scientifique en leur confiant l'organisation de «maturités» plus sélectives³⁰²; mais certains se montraient soucieux de leur formation professionnelle. Ils proposaient de rendre obligatoire un cours annuel de préparation à l'enseignement secondaire pour tous les candidats à un concours de recrutement. Ils suggéraient aussi d'exiger des professeurs un apprentissage dans une classe de premier cycle avant d'enseigner dans le second³⁰³. Luigi Volpicelli préconisait la création d'une Ecole normale universitaire sur le modèle de celle de Pise. Ouverte à un petit nombre d'élèves recrutés par concours, elle dispenserait un enseignement de haut niveau à base de cours spéciaux et d'ouvertures sur de riches bibliothèques. A partir de la 3^e année, les élèves seraient initiés aux problèmes de l'enseignement par des cours sur l'histoire de l'école et sur les théories pédagogiques, et ils connaîtraient leurs premières expériences didactiques³⁰⁴. La réduction du nombre d'enseignants était souvent présentée comme une garantie de qualité par ceux qui déploraient l'augmentation du nombre de postes mis au concours: en philosophie, de 10-20 places à 50-90 en 10 ans. Les fascistes intransigeants en profitaient pour demander que la carrière professorale fût réservée aux éléments masculins les plus aptes à donner aux adolescents une «éducation guerrière»³⁰⁵. L'amélioration des traitements des professeurs s'imposait. Leur revalorisation (indices 309 à 345 par rapport à l'indice 100 en 1914) restait inférieure à la hausse du coût de la vie (indice 454)³⁰⁶.

Le philosophe Augusto Guzzo souhaitait que les élèves de l'Institut magistral puissent recevoir une formation mieux adaptée. Ceux qui étaient tentés par la «vigilance scolaire» étaient destinés aux Facultés de magistère qui les préparait à la carrière de directeur didactique et d'inspecteur primaire. Les meilleurs

³⁰¹ R. Bottacchiari, *Il problema dei problemi: la preparazione degli insegnanti*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 5-6 aprile 1941-XIX, p. 341.

³⁰² A. Carlini, *Necessità di dar rilievo alla responsabilità degli insegnanti*, dans Id., *Verso la scuola nuova*, cit., pp. 213-214.

³⁰³ R. Salaris, *Per una migliore preparazione degli insegnanti di Scuole medie*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XV, nn. 3-4, aprile 1939-XVII, p. 277.

³⁰⁴ L. Volpicelli, «Scuola fascista», luglio 1942.

³⁰⁵ Cf. A. Andreoli, *Cultura e guerra*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, n. 1, ottobre 1940-XIX, pp. 31-36.

³⁰⁶ Ministero dell'Educazione nazionale, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1933 al 1943*, cit., pp. 206-209.

élèves de l'Institut magistral n'avaient accès à la Faculté des Lettres qu'après un examen d'admission. Pour Augusto Guzzo, le renforcement de la formation professionnelle des maîtres ne devait pas se faire au détriment de leurs études. Certes, une meilleure connaissance de ses élèves permettait à l'enseignant d'humaniser davantage leur orientation; mais celle-ci ne pouvait prendre en compte que les aptitudes aux études, les critères du choix professionnel intervenant plus tard³⁰⁷.

L'éducation figurait parmi les principales préoccupations. Luigi Stefanini insistait sur l'instruction civique. On ne pouvait éduquer l'homme sans former le citoyen. L'école n'était rien sans la patrie et celle-ci ne pouvait exister sans l'école³⁰⁸. Le fascisme encadrait la jeunesse afin de créer, à côté de l'enseignement scolaire, une éducation corporative, politique et guerrière révolutionnaire³⁰⁹. Le philosophe Ugo Spirito en doutait, les résidus de la mentalité bourgeoise et les résistances de l'esprit de classe s'opposant à une sélection des élèves sur le mérite. La réussite d'une réforme de l'éducation supposait le transfert à l'Etat du choix de l'école des enfants³¹⁰. Spirito préconisait un système élitiste et utopique sélectionnant 200 à 250 jeunes dès la fin de l'enseignement primaire pour donner «une aristocratie spirituelle» à la Nation³¹¹. Il proposait par ailleurs la création de deux licences universitaires distinctes, l'une scientifique et l'autre professionnelle. Ce radicalisme inquiétait ceux qui estimaient toute unité de l'éducation et de l'instruction impossible sans une étroite collaboration des familles³¹². Le cœur de la réforme résidait dans sa foi dans l'homme et dans la spontanéité de l'âme³¹³. La formation de la personnalité était un préliminaire indispensable qui impliquait un changement radical des habitudes scolaires sur le plan didactique³¹⁴. Les disciplines d'enseignement prenaient une valeur éthique et l'évaluation de l'élève tenait compte de son caractère³¹⁵. A l'inverse des expériences éducatives d'avant-garde fondées sur une influence réduite du maître, la réforme se référait au «sens romain de l'exemplarité». L'école devenait un lieu de préparation à la vie³¹⁶. Elle prétendait s'ouvrir aux réalités du monde et s'adapter aux problèmes de l'enseignement de masse.

³⁰⁷ A. Guzzo, *Orientamento nelle scuole dell'ordine classico*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVII, nn. 5-6, aprile 1941-XIX, p. 278.

³⁰⁸ L. Stefanini, *Storia della filosofia e dell'educazione*, Torino, SEI, 1938, pp. 556-557.

³⁰⁹ R. Mazzetti, *La Carta della Scuola e i suoi problemi*, Firenze, Marzocco, 1940, p. 34.

³¹⁰ U. Spirito, *La riforma della scuola*, Firenze, Sansoni, 1956, p. 185.

³¹¹ Id., *Scuola di aristocrazia*, «Tempo di Scuola», aprile 1942-XX.

³¹² Della Pura, *Nuovi orientamenti e problemi dell'educazione*, cit.

³¹³ M. Sterpa, *Della spontaneità*, «Tempo di Scuola», febbraio 1941-XIX, p. 377.

³¹⁴ A. Carlini, *La Carta della Scuola e le nuove concezioni dell'Opera educativa*, «Nuova Antologia», 1° giugno 1940.

³¹⁵ R. Resta, *Il primato del principio etico nella valutazione scolastica*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», vol. XVIII, n. 6, giugno 1942-XX, pp. 344-348.

³¹⁶ S. Rogari, *Azione cattolica e Fascismo. II. La crisi del 1938 e il distacco dal regime*, «Nuova Antologia», luglio-settembre 1978, p. 362.

17. *L'antisémitisme dans l'école italienne*

La Charte de l'école fut accueillie avec enthousiasme par le Grand Conseil fasciste. Elle permettait à Bottai de retrouver une place essentielle au sein du parti où ses positions l'avaient affaibli. L'adoption de la charte fut donc un succès politique pour le ministre. Il avait réussi à intégrer au sein du régime une institution qui s'était toujours tenue en marge du fascisme pour en faire une pièce maîtresse de la formation de l'homme nouveau. La Charte de l'école, venant après celle du travail, donnait à Bottai la stature d'un législateur. L'école unissait désormais l'éducation dans une organisation englobant la sphère politique, militaire et professionnelle autour de la culture; mais il ne s'agissait que d'un aspect de l'ambition de Bottai visant à placer l'éducation et la culture au centre d'un grand projet politique concernant l'avenir du régime fasciste.

Bottai était peut-être un fasciste modéré, mais il n'était pas modérément fasciste. L'école italienne fut l'une des premières institutions du régime à connaître une législation antisémite. Le 19 juillet 1938, la Direction générale pour la Démographie et la Race du ministère de l'Intérieur ordonna le recensement de tous les Juifs dans les administrations de l'Etat. Cette offensive survenait en pleine campagne lancée par le fascisme contre l'Action catholique. Le discours de Pie XI aux élèves de «Propaganda fide» (28 juillet) fut interdit en Italie. Il proclamait que le racisme était étranger à la tradition italienne. Mussolini répliqua que le fascisme ne céderait pas et l'Action catholique trouva un accord avec le P.N.F. (20 août)³¹⁷. Dès le 5 août, les écoles italiennes reçurent l'interdiction d'accueillir des élèves juifs étrangers à la prochaine rentrée scolaire. Le lendemain, Bottai recommandait aux provéditeurs la diffusion la plus large possible de la revue «Difesa della razza» dans les écoles. On devait créer dès l'enseignement primaire «un climat propice à une première conscience raciale»³¹⁸. L'affrontement entre l'aryanisme et l'hébraïsme était présenté comme un conflit de civilisation opposant un univers en train de naître à d'occultes forces des ténèbres qui tentaient de l'étouffer. L'enseignement secondaire permettait, à travers l'étude des langues classiques, de l'histoire et de la littérature, d'établir les points de repère de la doctrine raciste et de ses buts. Les services de la Minerve prévoyaient dès le 9 août l'exclusion des Juifs des charges de cours et des suppléances. Le 18 août, l'appartenance à la «race aryenne» devenait nécessaire pour obtenir des charges publiques. Les textes et les manuels d'auteurs juifs étaient interdits dans l'enseignement public³¹⁹. On fit diligence au point que le 24 août on remplaçait déjà les textes censurés dans les programmes. Des

³¹⁷ G. Bottai, *La razza deve liberare la coscienza dei giovani*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 209-210 ; G. Maggiore, *Politica fascista della razza. Numero e qualità*, «Critica fascista», n. 20, 15 agosto 1938.

³¹⁸ «Circolare», 6 agosto 1938.

³¹⁹ «Circolare», n. 33, 30 settembre 1938, *Divieto di adozione nelle scuole di libri di testo di autori di razza ebraica*.

mesures provisoires furent même prises pour la deuxième session des examens d'Etat dont on ne pouvait exclure les candidats juifs: ils composèrent sur des bancs séparés. En septembre, les instituteurs et les professeurs juifs furent informés de l'obligation qui leur était faite de résilier leurs fonctions avant le 15 octobre³²⁰. En vertu de cette disposition, 200 enseignants perdirent leur place dans l'enseignement public. Ce fut également le cas pour 5600 élèves (4400 à l'école primaire, un millier dans le secondaire et 200 étudiants universitaires)³²¹. Des écoles primaires spécifiques étaient prévues pour les enfants juifs partout où leur nombre excédait la dizaine³²². Le Saint Siège s'occupa de ceux qui avaient été baptisés. Si on les avait contraints à fréquenter les écoles hébraïques, ils auraient été privés d'enseignement catholique et le comte Della Torre fut particulièrement chargé de s'occuper d'eux³²³. Sur l'intervention d'Italo Balbo, ces dispositions furent assouplies par le Grand Conseil (6 et 7 octobre 1938) qui décida la création d'écoles secondaires pour les élèves juifs³²⁴. Les décrets de septembre prévoyaient la radiation des organisations corporatives de 114 écrivains et de 4 ou 5 inspecteurs ou directeurs du ministère de l'Education nationale. La législation antisémite de l'école italienne fut plus radicale que celle des nazis³²⁵. Elle précéda la loi sur la race de novembre 1938³²⁶.

La presse animée par Bottai joua un rôle actif dans la campagne antisémite qui précéda la promulgation des «lois raciales». «Critica fascista» fit l'éloge de cette législation qui libérait la formation des jeunes de toute «vassalité au judéo maçonnerie». La nouvelle politique raciale permettait de préciser les «caractères typiques du génie italien»³²⁷. Bottai annonça la discrimination raciale à l'école au début de l'année scolaire dans un discours à la radio prononcé le 16 octobre «1938 a fait mûrir deux faits qui sont les conséquences nécessaires de l'Empire, déclara-t-il: la primauté de l'Italie en Europe et le racisme italien». Le ministre justifiait la théorie raciale au nom de l'indépendance politique de l'Italie qu'il rattachait à celle de sa culture. L'école devait donc se vanter d'être placée «à l'avant-garde de l'action pour la défense de la race». Nazzareno

³²⁰ R. D. Legge n. 1390 5 septembre 1938, *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*, dans «Gazzetta ufficiale», n. 209, 13 septembre 1938, et voir: A. Capristo, *Il decreto del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle Accademie*, «Rassegna mensile di Israele», n. 2, 2017, pp. 131-167.

³²¹ Cf. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 360.

³²² R. D. Legge n. 1630 23 septembre 1938, *Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica* et R. D. Legge n. 1779 15 novembre 1938, «Gazzetta ufficiale», n. 272, 28 novembre 1938.

³²³ A. Pincherle, *In margine alla «Storia degli ebrei italiani» di Renzo De Felice*, «Nuova Rivista Storica», vol. XLVI, fasc. V-VI, septembre-décembre 1962, pp. 599-602.

³²⁴ R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani durante il fascismo*, Torino, Einaudi, 1961, p. 385.

³²⁵ Galfré, *Giuseppe Bottai. Un intellettuale fascista*, cit., pp. 42-46.

³²⁶ R. D. Legge 17 novembre 1938, n. 1728.

³²⁷ G. Sommi Picenardi, *La scuola degli italiani*, dans Magi Spinetti, *Scuola fascista*, cit., pp. 147-161; *Il partito, la razza e la cultura italiana*, «Critica fascista», 1^o agosto 1938.

Padellaro enseignait aux instituteurs les meilleurs moyens didactiques pour inculquer aux enfants italiens le mépris des autres³²⁸. Le «texte unique» du 15 novembre rassembla toutes les dispositions concernant la politique raciale de l'école. «Critica fascista» revint avec insistance sur la nécessité d'étendre une discrimination rigoureuse à toutes les activités de la pensée. Il s'ensuivit une nouvelle étape de la fascisation scolaire, avec la «bonification raciste de la librairie», une bataille d'où «toute indulgence devait être bannie»³²⁹. Toutefois, quelques phrases prononcées par Bottai à la radio à l'occasion de l'ouverture de l'année scolaire étaient moins dures que ses actes. L'antisémitisme ne faisait pas partie de sa pensée. Il combattit l'idée selon laquelle l'art juif, privé de tradition, serait condamné à s'aggraver à celui d'autres nations. L'artiste devait respecter sa race autant que le régime politique³³⁰.

Les intellectuels fascistes s'efforcèrent de faire de l'antisémitisme une doctrine cohérente³³¹. Le racisme fasciste refusait tout fondement d'ordre physiologique ou sociologique. Ses applications pédagogiques déterminaient un style de vie où l'individu était subordonné aux intérêts de la Nation. Le peuple italien ne pouvait constituer une nation qu'à travers la discipline collective de l'Etat. L'antisémitisme de Bottai obéissait à des considérations essentiellement politiques³³². La discrimination était pour lui une séparation, en aucun cas une mortification³³³; mais elle représentait une étape indispensable sur la voie d'un totalitarisme dont il était un chaud partisan. Il faut également tenir compte d'un opportunisme politique, l'intransigeance de Bottai lui permettant de conserver de l'influence dans le parti où on lui reprochait régulièrement son attitude frondeuse³³⁴. Les chefs fascistes se méfiaient de son intellectualisme et enviaient son prestige personnel.

Les professeurs juifs chassés de l'enseignement étaient mis à la retraite anticipée et percevaient une pension; mais beaucoup d'universitaires choisirent l'émigration. Le sort des Juifs suscita une vague d'indignation dans la communauté éducative et les menaces lancées contre le «piétisme» provoqua

³²⁸ N. Padellaro, *Mezzi e forme per radicare nel fanciullo l'orgoglio e la fierezza per la sua razza; Pedagogia razzista*, «Primato Educativo», septembre-octobre 1938, gennaio-febbraio 1939.

³²⁹ *Bonifica della libreria*, «Critica fascista», 15 ottobre, 1° novembre 1938.

³³⁰ Cf. G. Bottai, *Si riaprono le scuole. Radiokonversazione del 16 ottobre 1938*, dans *La Carta della Scuola*, cit., pp. 209-210; Id., *L'artista dello Stato. Quadriennale di Roma* (3 febbraio 1939), dans Id., *Politica fascista delle arti*, cit., p. 181.

³³¹ A. James Gregor, *Mussolini's Intellectuals. Fascist Social and political thought*, Princeton, Princeton University Press, 2005, p. 199, p. 257.

³³² M. Michaelis, *Mussolini and the Jews: German-Italian Relations and the Jewish Question in Italy: 1922-1945*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

³³³ G. Bottai, *Relazione di S. E. il Ministro al Duce, Testo della Carta della Scuola e ordine del giorno del Gran Concilio del Fascismo*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», aprile 1939-XVII, p. 199.

³³⁴ G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 65.

de l'irritation parmi les enseignants et les étudiants³³⁵. Dans l'université, les recteurs prirent sur eux 121 à la nouvelle politique du régime. On pouvait lire l'éloge du mathématicien juif Tullio Levi-Civita dans le procès-verbal de certaines thèses. Quelques assistants refusèrent de faire cours à la place d'un professeur indignement chassé et des collègues proclamèrent leur sympathie à des enseignants juifs. Quant à la Federazione Universitaria Cattolica Italiana (F.U.C.I.) qui avait combattu le racisme et l'antisémitisme en 1937-1938, elle se vit intimer l'ordre de ne plus se mêler de politique³³⁶. Il est vrai que d'autres universités acceptèrent d'exécuter passivement les directives ministérielles. Celle de Bologne avait massivement prêté serment au régime en 1931, créé des cours de «culture militaire», introduit des disciplines corporatives et d'éducation physique (*Storia e dottrina del fascismo*) dans ses enseignements. Elle accepta l'exclusion de ses enseignants juifs et les remplaça rapidement³³⁷.

Bottai lutta pied à pied contre les empiètements du parti sur l'Education nationale. Il obtint le rattachement des écoles de la G.I.L. à son ministère; mais les décrets les concernant ne furent appliqués qu'à la rentrée scolaire de 1940³³⁸. Bottai ne put empêcher l'attribution d'une équivalence des diplômes délivrés par certains établissements scolaires de la G.I.L. avec ceux de l'Education nationale. Suite à ces dispositions, le «Collegio Littorio» de Rome et celui d'Udine, le collège féminin d'Orvieto purent décerner un diplôme magistral équivalent à ceux de l'enseignement public. Les collèges navals de Brindisi et de Venise, le collège aéronautique de Forlì préparèrent une «maturité» classique ou scientifique³³⁹. Bottai s'efforça de maintenir son autorité sur des institutions comme le Conseil National des Recherches (C.N.R.). Ce dernier dépendait de l'université; mais il était présidé jusqu'en 1937 par Guglielmo Marconi qui entretenait de mauvais rapports avec elle. En outre, la branche d'ingénierie du C.N.R. avait pris une importance croissante pendant la guerre d'Ethiopie et son Comité pour la Chimie à la faveur de l'autarcie économique³⁴⁰. Mussolini finit par placer le C.N.R. sous son autorité directe (25 juin 1937). Le maréchal Badoglio succéda à Marconi afin de renforcer le rôle du C.N.R. dans la préparation scientifique de la guerre; mais l'Armée ne sut pas l'apprécier à sa juste valeur. Bottai s'intéressait

³³⁵ Cf. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, cit., p. 163.

³³⁶ G. Marcucci-Fanello, *Storia della F.U.C.I.*, Bari, Studium, 1971, pp. 162 ss.

³³⁷ D. Mirri, S. Arieti (ed.), *La cattedra negata. Dal giuramento di fedeltà al fascismo alle leggi razziali nell'Università di Bologna*, Bologna, Clueb, 2002; S. Salustri, *La nuova guardia. Gli universitari bolognesi tra le due guerre (1919-1943)*, Bologna, Clueb, 2009.

³³⁸ R. D. 3 giugno 1938 XVI, n. 994; Legge, 16 gennaio 1939, n. 255; «Foglio di disposizioni del P.N.F.», «B.C.G.G.», 1^o octobre 1940-XVIII.

³³⁹ G. Belardinelli, *Collegi e scuole della Gioventù Italiana del Littorio*, «Scuola e Cultura. Annali della Istruzione Media», décembre 1938, pp. 69-70.

³⁴⁰ Sur C.N.R. voir R. Maiocchi, *Scienziati italiani e scienza nazionale (1919-1939)*, dans S. Soldani, G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. II. *Una società di massa*, Bologna, il Mulino, 1993; R. Simili, G. Paoloni (edd.), *Storia del Consiglio Nazionale delle Ricerche*, Roma-Bari, Laterza, 2001, Vol. 2.

aux étudiants, les plus contestataires d'entre eux s'en prenant aux nantis du régime, mais toujours au nom de la «révolution fasciste». Mussolini flétrissait le comportement de ceux qui étaient «un pied dans le parti et l'autre non». On dit que Bottai lui aurait répondu «Non, duce. Ils veulent y être avec leurs deux pieds, mais aussi avec leur tête». L'anecdote n'est pas authentique, mais elle est révélatrice des intentions de Bottai. Il refusait d'ignorer le malaise de la jeunesse et souhaitait le dissiper par des initiatives culturelles reposant sur des réalités politiques et sociales. Le fascisme devait orienter ces exigences juvéniles sans chercher à leur faire violence parce qu'elles contenaient les germes des forces révolutionnaires de demain.

Julián Caparrós-Morata y Juan José Arévalo-Bermejo. La vinculación epistolar entre dos educadores de amplia conciencia política y social

Manuel Ferraz-Lorenzo
Department of History and Philosophy
of Science, Education and Language
University of La Laguna, Tenerife (Spain)
mferraz@ull.edu.es

Mariano González-Delgado
Department of History and Philosophy
of Science, Education and Language
University of La Laguna, Tenerife (Spain)
mgondel@ull.edu.es

Cristian Machado-Trujillo
Department of History and Philosophy
of Science, Education and Language
University of La Laguna, Tenerife (Spain)
cmachado@ull.edu.es

Julián Caparrós-Morata and Juan José Arévalo-Bermejo. The epistolary relationship between two educators with a broad political and social conscience

ABSTRACT: The aim of this paper is twofold. On the one hand, to know about the pedagogical approaches of Julián B. Caparrós Morata, one of the best-trained, most committed and, unfortunately, less well-known teachers of pedagogical renewal in the Canary Islands and Spain. And, on the other hand, to delve into the figure of what was one of the most important men in the fields of education and politics in Central America. And all this, in a pre-war, war, post-war and cold war time, of a clear setback in ideas and the rise of pragmatism in the political, social and cultural spheres.

EET/TEE KEYWORDS: Caparrós-Morata; Arévalo-Bermejo; Pedagogical Renovation; Canary Islands, Guatemala; Spain; XX Century.

1. *Avatares biográficos de Julián Caparrós*

Julián Basilio Juan José Caparrós Morata nació en Vera (Almería), el 12 de enero de 1908¹. De padres muy humildes – su padre, Pedro Caparrós Caparrós, era jornalero y su madre, María Morata Sirvente, se dedicaba a las labores domésticas –, quedó huérfano de su progenitor desde muy pequeño. Pese a todo, como hijo único pudo realizar los estudios de magisterio en Valencia bajo la protección de su tío, clérigo de aquella diócesis, quien le costeó todos sus gastos. Aunque desconocemos buena parte de su etapa juvenil, sí podemos confirmar que estudió magisterio en la Escuela Normal de Maestros de Valencia y que terminó en septiembre de 1928. Con un expediente de notable, en el que la caligrafía fue siempre (hasta sus últimos días) su talón de Aquiles, ese mismo año, y previa solicitud al Director General de Primera Enseñanza, pudo presentarse a las oposiciones. Una vez aprobadas, llegó a Canarias donde tuvo el primer nombramiento el 7 de noviembre de 1930: primero, como maestro propietario de la escuela unitaria de niños de Caideros en Gáldar (Gran Canaria), y el curso siguiente en la escuela nacional de niños de Valle de Guerra, en La Laguna (Tenerife), donde conoció a su futura esposa, María Encarnación Delgado Expósito, natural de Santa Cruz y maestra también como él. Por aquellos momentos ganaba un sueldo de 3.000 pesetas anuales².

En 1933 se trasladan a Santa Lucía de Tirajana (Gran Canaria) donde los dos ocupan sendas plazas de docentes en las escuelas públicas de dicha localidad; su vocación les lleva incluso a seguir ejerciendo la profesión en las aulas y en casa fuera del horario escolar, convencidos de que los valores, los principios y las convicciones, fruto de la buena formación y de la educación adecuada, debían de ser los ejes vertebradores de la sociedad. Durante aquellos años, y pese a la militancia comunista de Julián, se convierten en defensores de las reformas educativas auspiciadas y patrocinadas por los gobiernos republicanos más progresistas. Este factor, unido al activismo sindical propio de los años 30, le impele a militar en las filas de la FETE. Por entonces (esto es, a partir del 1 de julio de 1934), y debido a las subidas salariales aprobadas en los presupuestos generales de Estado para compensar los bajos salarios percibidos todavía por los docentes, pasó a ganar 4.000 pesetas anuales. Su reconocimiento pedagógico, social y político fue en aumento en apenas tres años, hasta el punto de convertirse en alcalde del Ayuntamiento de Santa Lucía, por el Partido Federal, entre el 27 de mayo y el 18 de julio de 1936.

Sin embargo, los responsables en reconducir el ordenamiento político y social tras el golpe de Estado, advirtieron desde muy pronto el peligro que

¹ Archivo General de la Administración. (AGA, en adelante). Caja 32/09734. Inventario (05) 015.000. Expediente de la Escuela Normal de Maestros de Valencia.

² Hoja de servicio, *Expediente personal de Julián Caparrós Morata*, Archivo de la Consejería de Educación. Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria; y *Expediente de la Escuela Normal de Maestros de Valencia*, AGA. Caja 32/09734.

suponía para sus intereses la figura de este político bien formado y ampliamente respaldado por sus conciudadanos. Aunque en los primeros momentos Julián Caparrós se alzó en las montañas de Santa Lucía en compañía de otros amigos (como Salvador Gil Monzón) y de miembros de la comisión gestora del Ayuntamiento – donde pudieron sobrevivir gracias a la generosidad de unos pastores –, la presión ejercida sobre su esposa le obligó a entregarse el 24 de julio. Con fecha 15 de octubre de 1936 fue cesado del servicio activo de la enseñanza, al tiempo que le requisaron 15 pesetas y una cámara fotográfica que utilizaba para sus tareas educativas; previamente, esto es, desde el 24 de julio, había sido detenido, depurado y trasladado al campo de concentración de la Isleta para después pasar a la prisión de Costa Sur (almacenes de Fyffes) en Tenerife³. En el informe elaborado por la Comandancia Militar de Las Palmas se afirmaba que «pertenecía al Partido Federal; en las elecciones de febrero de 1936 actuó como apoderado del Frente Popular; se significó públicamente en la propaganda a favor del partido en que militaba; es de buena conducta»⁴. La comisión depuradora del magisterio de primera enseñanza de Las Palmas le concedió la oportunidad de que formalizara el pliego de descarga de los siete delitos que se le imputaban: pertenecer al Partido Comunista, haber sido propagandista, organizador y apoderado del Frente Popular en las elecciones del 16 de febrero y 26 de mayo de 1936, haberse convertido en el organizador, director y propagandita del Sindicato de la Tierra de la localidad en la que trabajaba, pertenecer al sindicato de Trabajadores de la Enseñanza afecto a la UGT, «que mostraba en el ejercicio de su profesión ideario perturbador de las conciencias infantiles tanto en el aspecto patriótico como en el moral y religioso y saludaba con el puño en alto», que fue alcalde del pueblo por el Frente Popular, y, por último, «que recibió con hostilidad el Movimiento Nacional»⁵. En su contestación, aceptaba ser miembro del Partido Comunista y haber fundado el Sindicato de Trabajadores de la Tierra, pero negaba ser propulsor de actividades sociales de tendencia disolvente y revolucionaria, y de haber llevado la propaganda sindical y política a la escuela. Señalaba, además:

Nuestra conducta profesional se ha inspirado siempre en el máximo respeto a la conciencia del niño, limitadora en todo momento a cumplir las leyes escolares. Tanto en el aspecto patriótico como en el moral y en el religioso siempre nos hemos inspirado en ideales humanos. La escuela ha sido para nosotros sagrado recinto a cuya puerta hemos dejado cuanto no era nuestro título de maestro, único que me facultaba para entrar en ella. No se nos podrá probar nada en contra. Los cuadernos de trabajo del niño, el material de

³ Su detención fue colectiva por formar parte de la Comisión gestora que gobernó el Ayuntamiento de Santa Lucía. *Expediente Personal de Julián Caparrós Morata*, Archivo Histórico Provincial de Las Palmas, Gobierno civil, orden público, 1940.

⁴ *Expediente Personal de Julián Caparrós Morata*, cit.

⁵ *Expediente del maestro propietario de Santa Lucía, Don Julián Caparrós Morata*, AGA, Caja 32/12373. Inventario (05) 015.000. Firmaba el pliego de cargos el presidente de la Comisión depuradora del magisterio primario, con fecha de 4 de mayo de 1937.

enseñanza y las propias confesiones de aquellos niños que asistían regularmente a la escuela, así como los padres de éstos, podrán corroborar estas aseveraciones. Y nuestros desvelos por el mejoramiento de lo relacionado con nuestra profesión pueden ser más que suficientes para nuestros descargos⁶.

Sin embargo, su pasado comprometido con las ideas y las prácticas más activas, progresistas y rupturistas le persiguió a lo largo de todo este período. Aunque mantuvo su integridad física, fue apartado de la enseñanza definitivamente al acordarlo así, y por unanimidad, la comisión depuradora el 18 de julio de 1937 (no ocurrió lo mismo con su esposa que, pese a algunas vicisitudes, se mantuvo en el cargo). En el oficio enviado por el Ministerio de Educación Nacional y rubricado por el propio ministro, José Ibáñez Martín, con fecha de 24 de abril de 1940, se le separaba definitivamente del servicio causando baja en el escalafón correspondiente⁷. A ello se le añadía, en 1941, una multa de 300 pesetas impuesta por el Tribunal Regional de Responsabilidades Políticas que sólo pudo pagar gracias al aval de un vecino suyo, labrador y propietario, que le sirvió de fiador. Éste era consciente de las penurias por las que pasaba el matrimonio pues, además de no cobrar desde su detención, intentaron incautarle sus inexistentes propiedades.

En esta nueva etapa se dedicó a exportar productos artesanales (como bordados) a Suiza; dio clases en el Colegio del Padre Manjón de Las Palmas, aunque por muy poco tiempo, debido, al parecer, a la imposibilidad de mantener aquel ideario educativo religioso y aquellas técnicas escolásticas de transmisión del conocimiento; etc. Intentó, incluso, emigrar y buscar un futuro lejos de España, preferentemente en Guatemala, pero todo fue infructuoso. Con el paso de los años, esto es, en 1954, y dado el conocimiento autodidacta que poseía de varios idiomas, creó un gabinete técnico de traducciones (Universal translations Office, UTO) – en el que trabajaba con más de 14 idiomas, entre ellos el ruso, el danés y el flamenco – e impartió técnicas de estudio y clases de matemáticas – junto al profesor de instituto Juan Martel – un par de veces por semana en el Colegio de Fátima del Árbol Bonito en la ciudad de Las Palmas; a este lugar se había trasladado el matrimonio a vivir de manera definitiva dicho año (1954), coincidiendo con el nuevo destino asignado a su esposa.

Su preocupación constante por actualizar el conocimiento y por renovar los contenidos y metodologías didácticas, le llevaron a mantener relaciones muy estrechas y cordiales con educadores de la talla del alemán Karl-Erich Brinckmann (director jefe de la revista *Teachers of the World*), Christiane Mottier (Universidad René Descartes de París), Julianna Radnainé (Instituto Nacional de Pedagogía de Budapest), Celestin Freinet (con quien se carteaba), Herminio Almendros (al que llegó a visitar durante un viaje a Cuba), Gaston Mialaret (les unió la

⁶ *Ibid.*, Pliego de descargos firmado en la Prisión Militar de Costa Sur, el 19 de mayo de 1937.

⁷ «Depuraciones del Magisterio», *Escuela Azul*. Santa Cruz de Tenerife, 30 de mayo de 1940, p. 6.

formación matemática de ambos); José Blat Jimeno (delegado de la UNESCO en el Hemisferio Occidental) o el Marqués de Lozoya, además de formar parte del Groupe International D'Etudes pour L'Apprentissage des Mathematiques (GIEAM), International Study Group for Mathematics Learning (ISGML), o de la Asociación Internacional de Educadores por la Paz Mundial (IAEWP) de la cual fue consejero asesor y canciller regional para la zona Ibérica. Fue becario por oposición del Colegio Mayor Universitario de Burjabet, miembro de la Société Alfred Binet de París, miembro de la Society for the Advancement of Education de Nueva York. También participó en la ATEE (Association for Teacher Education in Europe); conocedor como nadie en Canarias, y como pocos en España, de la obra de Giner de los Ríos, Montessori, Dottrens, Milibán, Suchodolski o Althusser, terminó sus días tan desilusionado por la labor profesional de los docentes como por la labor política de los gobernantes. De hecho, los doctores Dienes y Williams, presidente y vicepresidente del ISGML (International Study Group for Mathematics Learning) invitaban al director del CIMP (Canary Islands Mathematics Project), Julián Caparrós, a la reunión de los miembros constituyentes del ISGML que tendría lugar en Florencia (Italia) en octubre de 1971. La respuesta dada por este fue que haría llegar la abundante información generada a dicho foro internacional, pero que no podía viajar «por motivos de diversa índole»⁸.

Según consta en el expediente personal de la Consejería de Educación, fue rehabilitado para el desempeño de la docencia el 5 de noviembre de 1976, esto es, 40 años después de su separación definitiva. Por sugerencia del director de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, José Martel, el 31 de diciembre se le asignó plaza en el Colegio Nacional Anejo a la Escuela Normal de Magisterio de Las Palmas. Sin embargo, pocos meses más tarde, el 21 de marzo de 1977, solicitaba su jubilación voluntaria para seguir trabajando en los proyectos educativos que le habían permitido sobrevivir durante los peores años de la inhabilitación y que le aportaban el estímulo que ya no encontraba en las aulas públicas durante el posfranquismo⁹. En una carta enviada a su amigo Ferrán Zurriaga parecía apuntar algunas claves en la toma de esta decisión:

Yo no creo en el maestro que se marea ante la letra impresa, que siempre alega falta de tiempo para la lectura y el diálogo profesional, pero que con frecuencia nos habla de sus vacaciones y fines de semana en los centros turísticos. Yo sufro ante un magisterio que no es capaz de romper el círculo de fuego y muerte de su aislamiento, de su nula fe en la obra colectiva¹⁰.

⁸ «Eco de Canarias», 13 de agosto de 1971, p. 10.

⁹ *Expediente personal de Julián Caparrós Morata*, Archivo de la Consejería de Educación, Gobierno de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria. El 31 de marzo causó baja por jubilación voluntaria.

¹⁰ Carta fechada el 24 de mayo de 1975.

Después de 46 años, 3 meses y 21 días de desempeño docente, esto es, con más de 15 trienios a sus espaldas (la mayoría en calidad de depurado e inhabilitado, pero reconocidos por Ley y autorizados para su base de cotización por el Gobierno Autónomo de Canarias, en 1986), de una vida de enormes compromisos sociales y políticos, de ferviente vocación profesional y de inmerecida incompreensión por parte de muchos de sus compañeros, el 28 de mayo de 1988 – y tras sufrir un severo derrame cerebral – moría en la ciudad de Las Palmas cuatro años antes que su mujer (que lo hacía el 22 de octubre de 1992)¹¹. Su amplísima biblioteca fue donada por ambos al Ayuntamiento de Santa Lucía.

2. Amistad y colaboración con Juan José Arévalo Bermejo

Aunque el régimen recién instaurado había cortado de raíz sus expectativas y prácticas escolares, no ocurrió lo mismo con sus ideas pedagógicas y sus teorías acerca de la educación. De manera discreta, simultaneando esta actividad con el trabajo comercial para poder sobrevivir, y con personas muy señaladas y de confianza, seguía exponiendo su ideario y su compromiso a favor de la transformación social, la cultura y la educación de las nuevas generaciones. Es elocuente reconocer como, con apenas 6 años de docencia en las aulas (tiempo que transcurre entre su primer destino como maestro y su detención y pérdida del título), la visión que sostuvo sobre las posibilidades y logros educativos fuera tan clarividente y esperanzadora. Aunque desconocemos gran parte de sus escritos y de sus relaciones personales durante estos años, hemos conseguido rastrear algunos aspectos de su ideario educativo a través de la correspondencia que mantuvo con el gran pedagogo latinoamericano Juan José Arévalo Bermejo. Pero, antes de proseguir, debemos preguntarnos ¿quién era este hombre y por qué y para qué relacionarse con él?

Natural de Guatemala, había nacido en Taxisco el 10 de septiembre de 1904. De clase media baja – su padre era agricultor y ganadero y su madre maestra de escuela –, pudo estudiar en su ciudad natal los primeros años, para trasladarse a Guatemala y continuar sus estudios. Allí permanece hasta 1917 momento en el que, a raíz de los terremotos que causaron la destrucción de la ciudad, se traslada a Chiquimula para proseguir sus estudios. Años más tarde, regresa a la ciudad e ingresa en la Escuela Normal Central para Varones donde

¹¹ Información extraída de las conversaciones mantenidas con Dña. Teresa López Rodríguez (ex-alumna de María Encarnación y amiga íntima de la familia, a quien agradecemos su ameno encuentro acaecido hace casi 20 años); Archivo Histórico-Provincial de Las Palmas, orden público, 1937; y correspondencia mantenida por Julián Caparrós con el maestro valenciano defensor de las técnicas freinetistas, D. Ferrán Zurriaga, al que agradecemos que nos haya facilitado las cartas.

termina magisterio en 1922. Tres años después obtiene el título de Bachiller en el Instituto de Jalapa y en 1926 ingresa a la Facultad de Derecho. Pero dada su vocación por la docencia, abandona Derecho y se dedica de lleno a la educación tras ser becado por el gobierno de Lázaro Chacón para formarse en Argentina, donde llega en 1927¹².

En 1934 obtiene el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Regresa a Guatemala para trabajar en el Ministerio de Educación tal y como le obligaba la beca concedida, pero la política represiva de Jorge Ubico le apremia a trasladarse, de nuevo, a Argentina, donde en 1936 es designado profesor de la cátedra de Literatura en la Universidad de Tucumán¹³. Por entonces publicó su libro *La filosofía de los valores en la pedagogía* (1939). Su trayectoria académica e intelectual le abrió camino para ser profesor adjunto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su prestigio y compromiso llegan hasta tal punto que la Universidad de Cuyo (también en Argentina) le contrata para organizar la Escuela Normal de San Luis y crear en él un Instituto Pedagógico. Además de ocupar la plaza de inspector general y de profesor, nuevamente en la Universidad de Tucumán, tras el derrocamiento del general Jorge Ubico, es designado por la juventud guatemalteca como candidato a la presidencia de aquel país por el Frente Popular Libertador y por Renovación Nacional (partido este último formado en su mayoría por maestros). Por todos estos acontecimientos, un tanto sobrevenidos, y el compromiso que siempre asumió con su país natal, regresa a Guatemala en septiembre de 1944, donde, además, se le agasaja con el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Guatemala a petición de la Asociación juvenil. En su discurso de investidura llega a afirmar: «Esta universidad, con la cual la dictadura de 1935 me impidió todo contacto, me otorga en este instante la suma de honores que no pude ganar sirviéndola como universitario»¹⁴. En las elecciones de octubre de 1944, consideradas las primeras convocadas y realizadas democráticamente en dicho país, y tras los sucesos de la revolución estudiantil y popular que

¹² J.J. Arévalo, *La inquietud normalista: estampas de adolescencia y juventud, 1921-1927*, San Salvador, Editorial Universitaria, 1970. Es curioso observar cómo dos de aquellas becas fueron concedidas a dos grandes amigos que lo eran desde la infancia: Juan José Arévalo y Luis Martínez Mont. Este último se trasladaría a Suiza y trabajaría directamente con Jean Piaget. Para poder hacer su doctorado y mantenerse en el país tuvo que trabajar en la oficina de la OIT con sede en Ginebra, permaneciendo en Europa casi 9 años. Más tardes, justo cuando Arévalo accedía a la presidencia y las relaciones de amistad se habían deteriorado, Martínez se convertía en asesor pedagógico de Walt Disney en California. Ambos, y en compañía de Luis Barrera Rodríguez, habían fundado la revista literaria *Alba* en 1923 y, poco después, *Hebe*, de vida igualmente efímera.

¹³ J. Barrios Archila, *Biografía mínima del doctor Juan José Arévalo*, Guatemala, Cenaltex-Ministerio de Educación, 1987; y 1904: *nace Juan José Arévalo Bermejo*, «Prensa Libre. Periódico Libre de Guatemala», 10 de septiembre de 2017.

¹⁴ J.J. Arévalo, *Discurso al recibir el título de Doctor Honoris Causa, Guatemala, 23 de noviembre de 1944*, en Id., *Escritos pedagógicos y filosóficos*, Guatemala, Tipografía Nacional, 1945, pp. 155-160 (la cita en la p. 159).

desbancaron del poder al militar Juan Federico Ponce Vaides, vence con más del 85% de los votos emitidos, lo que le llevó a la presidencia el 15 de marzo de 1945 (y desde el mes de octubre a dirigir la Junta Revolucionaria de Gobierno)¹⁵.

El arevalismo, caracterizado por lo que el propio Juan José denominó «Socialismo Espiritual»¹⁶, de marcada tendencia internacionalista y progresista, fue el motivo de su enfrentamiento con las administraciones norteamericanas de F. Roosevelt, H. Truman y D. Eisenhower y, más en concreto, con la política colonial desarrollada por la multinacional United Fruit Company que campaba a sus anchas en Guatemala haciendo suyos los cultivos del banano y del café¹⁷. Además, se negó a colaborar con gobiernos dictatoriales como el de Rafael Leónidas Trujillo en República Dominicana, Anastasio Somoza García en Nicaragua, Tiburcio Carias en Honduras o Francisco Franco en España. Por si no fuera suficiente con estos adversarios a batir, tuvo que lidiar con las luchas internas encabezadas por quienes habían sido la cabeza visible de la Junta Revolucionaria de 1944 que le allanaron el camino hasta la presidencia: Francisco Javier Arana (jefe de las Fuerzas Armadas de Guatemala) y Juan Jacobo Árbenz (su sucesor y ministro del gobierno de Arévalo). No en balde, fue en ellos y en el PAR (Partido de Acción Revolucionaria, que unificaba el Frente Popular Libertador de los estudiantes con Renovación Nacional) en quienes tuvo que depositar su confianza cuando, en 1947, tuvo un grave accidente automovilístico en el que murieron todos los ocupantes y él quedó maltrecho con pronóstico reservado. Evitar un cambio brusco de gobierno, o un golpe de Estado, era el acuerdo alcanzado en el que se dio en llamar «El pacto del barranco»¹⁸. Sorprendentemente, se recuperó sin apenas secuelas unos meses más tarde.

¹⁵ Discurso del Dr. Juan José Arévalo al entregar la presidencia de la República. Estadio Nacional de la Revolución, 15 de marzo de 1951, «Revista Economía», Edición especial (jul.-sept. 2005), núm. 165, pp. 349-350.

¹⁶ «Que haya llamado ‘espiritualista’ a mi socialismo, eso sólo quiere decir que yo tengo del hombre, por virtud de mi cultura y mi experiencia personal, una idea que no se compagina con la idea marxista del hombre» (*El Presidente electo al pueblo de Guatemala. Manifiesto leído por la Radio-emisora TGW, La voz de Guatemala, 15 de febrero de 1945*, en Arévalo: *Discursos desde una Guatemala inconclusa*, Guatemala, Catafixia, 2014; véase también, M. Alberto Carrera, *Juan José Arévalo Bermejo, un político de América. Estudio introductorio y selección de Mario Alberto Carrera*, México, Tierra Firme-Fondo de Cultura Económica, 2000; y P. Álvarez Elizondo, *El presidente Arévalo y el retorno a Bolívar (un panamericanismo revolucionario)*, México, Ediciones Rex, 1947).

¹⁷ Ch.D. Kepner, J.H. Soothill, *El imperio del banano. Las compañías bananeras contra la soberanía de las naciones del Caribe*, México, Akal-Inter Pares, 2015 (Edición original, 1935); J.J. Arévalo, *Despacho presidencial: Obra póstuma*, Guatemala, Editorial Óscar de León Palacios, 1998.

¹⁸ F. Villagrán Kramer, *Biografía política de Guatemala: Los pactos políticos de 1944 a 1970*, Guatemala, Flasco, 2009 (edición original, 1994), pp. 65-67; C. Sabino, *Guatemala, la historia silenciada (1944-1989)*, Tomo I: *Revolución y liberación*, Guatemala, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Pero volviendo a los orígenes de su mandato, el 1 de septiembre, hacía la siguiente declaración radiofónica para defender sus grandes objetivos y su programa de acción gubernamental:

Ahora estamos tratando de organizar y dignificar a las masas trabajadoras de la República, verdaderos baluartes de nuestra economía y forjadores silenciosos de la patria. También, ellos, los trabajadores, como los militares y los universitarios, exigen y merecen autonomía moral y dignidad económica. Ellos, como los militares y los estudiantes fueron pisoteados y avasallados por las dictaduras. Y por eso, ellos también estuvieron presentes desde junio hasta octubre durante el derrumbe del ubiquismo y el poncismo¹⁹.

Y en esa misma disertación, añadía: «La cultura no es lo último. Pero, no podemos acentuar nuestro trabajo espiritual mientras haya miseria en los hogares»²⁰. Durante su estancia en el cargo se tomaron importantes decisiones y se aprobaron leyes de mucho calado en los ámbitos social, político y económico: la Ley de Emisión del Pensamiento que defendía el librepensamiento en el país, el Código de Trabajo, se estableció el partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) de ideología comunista, se reestructuró el ejército, se afianzaron los precios del café (principal producto de exportación), se creó el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, se levantó la ciudad olímpica. En cultura se inició la construcción de la Biblioteca Nacional, del Archivo General del Gobierno, del Conservatorio Nacional de Música y se creó el Instituto de Antropología, Etnografía e Historia. En Educación, relanzó la Universidad Popular (creada en 1922 pero paralizada por los gobiernos que le precedieron, sobre todo por el de Jorge Ubico) destinada a fomentar la alfabetización de los sectores populares del país, se fundó el Instituto Normal de Señoritas Centroamericano (para la formación de las futuras maestras), varios Institutos Normales mixtos, favoreció la educación rural, aumentó el sueldo y dignificó la vida de los maestros con el decreto de 29 de noviembre de 1947, se realizaron varias campañas de alfabetización al crear el Comité Nacional de Alfabetización (recordemos que durante el arevalismo se realizaron 11 campañas de alfabetización), abrió las puertas de la Facultad de Humanidades, creó las carreras de psicología y periodismo, desmilitarizó los centros educativos oficiales de educación media, facilitó la impresión de libros a través de la fundación de la Editorial del Ministerio de Educación, etc.²¹. Este era su testimonio al respecto:

¹⁹ Villagrán Kramer, *Biografía política de Guatemala: Los pactos políticos de 1944 a 1970*, cit.

²⁰ *Ibid.*, p. 63.

²¹ J.J. Arévalo, *Discursos desde una Guatemala inconclusa*, Guatemala, Catafixia, 1970; E. Bienvenido Jiménez, *Educación rural en Guatemala*, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra, 1967; V. Álvarez Aragón, *Ilusiones y desencantos de los docentes en Guatemala*, Guatemala, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2001; R. Fuentes Oliva, 1920: *una década de cambios educativos para Guatemala*, «Boletín de la Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica», n. 54 2012, <https://www.afehc-historia-centroamericana.org/index-php/_action_bul_aff_id_54.html> (consultado: 08.02.2021).

Al iniciar mi presidencia, en 1945, visitando la alta Verapaz, zona cafetalera, comprobé personalmente que los mozos (peones de campo) ganaban cuatro centavos de dólar por día. Hablé con uno de ellos. Era casado, tenía cinco hijos. Su mujer había perdido casi todos los dientes. Los niños no tenían escuela ni medicinas. La Revolución popular guatemalteca – ¡nacionalista! – no paró hasta que pudo ofrecer a los hombres de trabajo un salario mínimo conforme a necesidades de familia. Y Escuelas. Y hospitales. Así empezó nuestro komunismo²².

Cuando dejó la presidencia a su sucesor, Juan Jacobo Árbenz Guzmán (quien había sido su ministro de Defensa Nacional y quien sería derrocado en 1954 por un nuevo golpe de Estado favorecido por Estados Unidos), había cambiado el rumbo económico, político, social, cultural y educativo del país, lastrado por décadas de gobiernos autoritarios y bajo la sombra del gigante norteamericano.

Tras esta etapa, fue designado embajador itinerante. Viajó, de este modo, por México, Francia, Bélgica, Suiza, Argentina y Chile. Estando en este país, cayó Árbenz y, por tanto, su misión diplomática. Años más tarde se trasladó a Uruguay, después a Venezuela y, por último llegó a México. En 1963 se hurtó la posibilidad de que los guatemaltecos votaran democráticamente, lo que evitó que Arévalo Bermejo compitiera por la presidencia del país nuevamente. Detrás de toda esta maniobra estaba la llamada Alianza para el Progreso, apoyada por Estados Unidos en la región, y cuyo lema fue «mejorar la vida de todos los habitantes del continente»; una ironía de la historia que persiguió toda América Latina durante los largos años que duró la guerra fría. Como ha llegado a destacar Hohn H. Coatsworth, profesor de la Universidad de Harvard, y prologuista de unos de los libros de Arévalo, «la tragedia de Arévalo, y la tragedia de Guatemala, fue que él estaba mucho más calificado para liderar a su país que cualquiera que Estados Unidos estuviera dispuesto a tolerar»²³. A partir de 1964 trabajó en Santiago de Chile como docente y como experto en planeamiento educativo para la UNESCO y, ya, en los años 70, volvió a Guatemala y se retiró de la vida pública. Allí se dedicó a la lectura, la escritura y las disertaciones sobre temas de interés político, social y educativo hasta su muerte, acaecida el 8 de octubre de 1990.

Su producción intelectual y académica fue intensa e inmensa hasta sus últimos días. En las publicaciones que nos legó, hay que distinguir dos temáticas que parecen ser el centro de su interés: las de tradición pedagógica y las de tendencia

²² J.J. Arévalo, *Antikomunismo en América Latina (radiografía del proceso hacia una nueva colonización)*, Buenos Aires, Editorial Palestra, 1959, pp. 74-75. En este libro se distinguía con mucha precisión dos conceptos claves en el vocabulario de la época: comunismo y komunismo. El primero, haría referencia a la ideología de todos los Partidos Comunistas que actuaban según el dogma triunfante del PC soviético; el segundo, se refería a toda corriente política y social democrática que pretendía defender los intereses de las masas trabajadoras, los humildes y los explotados de todo el mundo.

²³ J.J. Arévalo, *Fábula del tiburón y las sardinas*, Guatemala, Flacso-Fundación Soros, 2005, p. IX.

política. Estos son algunos de sus títulos presentados por orden cronológico: *Método nacional de lectura* (1927); *Viajar es vivir* (1933); *Geografía elemental de Guatemala* (1936); *La pedagogía de la personalidad* (tesis doctoral, 1937), (publicada en 1948); *La filosofía de los valores en la pedagogía* (1939); *La adolescencia como evasión y retorno* (1941); *Escritos filosóficos y pedagógicos* (1945); *Escritos políticos y discursos* (1953); *Istmania; o la unidad revolucionaria de Centroamérica* (1954); *Fábula del tiburón y las sardinas: América Latina estrangulada* (1956); *Antikomunismo en América Latina: radiografía del proceso hacia una nueva colonización* (1959); *Memorias de aldea* (1963); *Guatemala: la democracia y el imperio* (1964); *La inquietud normalista* (1970); *La Argentina que yo viví* (1975); *El candidato blanco y el huracán* (1984); *El concepto de la amistad según los escolares* (1985); y, *Seis años de gobierno* (1987). Como señaló César Brañas en la *Revista Iberoamericana*, al reseñar una de sus obras educativas, pero que es una característica que podría resumir el conjunto de su producción impresa, «se trasluce en ese maestro no meramente al explorador o al expositor de doctrinas pedagógicas – oficio que desempeña con éxito laudable – sino al pedagogo ambicioso de saber, y deseoso de comunicar sus hallazgos [...] se le nota la seguridad en el aire con que expone, pero más en la precisión con que discrimina»²⁴.

Su fama ha traspasado fronteras y el tiempo, más que borrar o desdibujar su figura, lo ha encumbrado en todas las facetas vitales. El director general de la UNESCO lo recordaba así al recoger la condecoración de la Orden Pedagógica que lleva su nombre, «Juan José Arévalo Bermejo», el 18 de marzo de 2004:

Evocar pasajes de la vida de Don Juan José Arévalo Bermejo, es recordar a una de las personalidades más preclaras de la historia moderna de Guatemala; Arévalo fue filósofo y estadista, escritor y diplomático pero, por encima de todo, educador y maestro de generaciones. Juan José Arévalo fue un verdadero héroe civil que a lo largo de su trayectoria en todos los ámbitos en que se desempeñó, dejó la impronta de su generosidad, de impecable honestidad, de su espíritu de servicio y de su profundo amor por Guatemala²⁵.

3. Proyectos pedagógicos paralelos

Aunque Caparrós nunca tuvo el alto reconocimiento político e institucional con el que fue merecidamente agasajado y homenajado Arévalo, ni la posibilidad de viajar y de conocer experiencias extraordinarias que le enriquecieran sus

²⁴ C. Brañas, “*La filosofía de los valores en la pedagogía*” por Juan José Arévalo, «*Revista Iberoamericana*», vol. 3, n. 6, 1941, pp. 433-435.

²⁵ K. Matsuura, *En ocasión del acto de imposición de la condecoración de la Orden pedagógica “Doctor Juan José Arévalo Bermejo”*, Guatemala, Ministerio de Educación de Guatemala, 2004, p. 1.

postulados pedagógicos, su inmensa cultura – forjada en su apasionante, casi patológico, entusiasmo por la lectura y por su facilidad en conocer y entender nuevos idiomas – le vinculan, a través de sus ideas y proyectos educativos, a la altura intelectual del autor guatemalteco. En efecto, Arévalo publicó numerosos libros, Caparrós ninguno; Arévalo ejerció su docencia en las aulas universitarias, Caparrós en varias escuelas de primaria rurales; Arévalo se dedicó a la docencia durante la primera parte de su vida, Caparrós la última debido a su cruel represión; Arévalo tuvo una vida diplomática muy intensa, Caparrós se codeó siempre con sus conciudadanos (y después de la depuración, con un círculo muy reducido y selecto de amigos); Arévalo fue presidente de la República de Guatemala, Caparrós fue alcalde de un pequeño municipio de Canarias durante apenas dos meses.

Pero hay ideas que los relacionan estrechamente sobre economía, política, sociedad y educación, algo que, por otra parte, sería irrelevante en sí mismo si tenemos en consideración que otros educadores contemporáneos también se fijaron en ellas y coincidieron en sus análisis y apreciaciones de manera crítica, progresista y renovadora. Lo que no es tan común, y de ahí nuestra modesta aportación, es que se cartearan y que entre ellos existiera una relación de amistad que influyó en sus respectivas percepciones sociales y educativas. Ocurrió con Arévalo y otras amistades²⁶, pero nosotros nos vamos a centrar en los mensajes mantenidos entre él y Caparrós.

En efecto, según hemos podido rastrear en el Archivo Histórico de Guatemala, existe correspondencia entre Caparrós y Arévalo antes y durante el tiempo que este último estuvo en el cargo de Presidente de la República, lo que las hace más interesantes si cabe. Eso sí, debemos de reconocer que solo hemos podido encontrar las cartas que se enviaban desde Canarias pero no las respuestas que realizaba Arévalo. Esos fondos documentales se han perdido porque lo que donó Caparrós al municipio de Santa Lucía (Gran Canaria, Islas Canarias) fue exclusivamente su biblioteca. Intentaremos estudiar las cartas enviadas por Caparrós a Arévalo y, a través de la intratextualidad como categoría de análisis, interpretar las respuestas que este le enviaba desde la Casa Presidencial de Guatemala.

Aunque sabemos que la relación epistolar se remonta al pasado, la primera carta de la que tenemos constancia que envía Arévalo a Caparrós, está fechada en Tucumán el 29 de julio de 1944. Fue entregada a Caparrós el 9 de noviembre y, ese mismo día, le envía su respuesta. En ella, alude al retraso en el recibo de la misma y al afán por transformar la educación: «Hombres somos y justo es que aportemos nuestro pequeño sacrificio al magno proceso humano del siglo. Quizás apunten ya nuevos horizontes que permitan más eficaces actuaciones

²⁶ J. Pinto Soria, A. Taracena Arriola, A. Mendoza, *Correspondencia del exilio. Luis Cardoza y Aragón, Juan José Arévalo (1950-1967)*, Guatemala, Editorial Universitaria, 2011.

de índole educacional, raíz profunda y postrer de cuanto estamos viviendo»²⁷. Además, entiende justificados los motivos de su silencio y es que, al parecer, en esa carta le transmite al educador canario su proyecto de presentarse a las elecciones presidenciales que debían celebrarse algunos meses más tardes. No en balde, es Caparrós en su respuesta el que menciona la expresión «rey-filósofo» de Platón como antesala de lo que podría suceder en Guatemala si su amigo ganaba las elecciones. Al mismo tiempo, aludía al concepto de *Homo Politicus* del filósofo y pedagogo, Eduardo Spranger, para terminar de animarle con las siguientes palabras:

Será para mí motivo de verdadero goce saberle en el logro de sus altos ensueños, aunque esto implique necesariamente una pausa o lamentablemente desviación de sus meritorias tareas culturales. En última instancia nuestra misión no es otra que la expresada por Adler con su término «Cohumanidad». Y saber darse a los demás es oficio inherente a su elevada profesión de docente y educador. Así, pues, no le cogerá de nuevo²⁸.

En esa misma misiva, le exponía que esperaba la llegada de su último libro y le recordaba que ya tenía en su poder la obra suya titulada *La filosofía de los valores en la Pedagogía*; asimismo, le decía que le enviaba desde Canarias el libro *Pädagogik* de Federico Paulsen en su versión española de Ramón Ruiz Amado, bajo el título *Pedagogía racional*, añadiendo, tras una breve reflexión sobre Ortega y Dilthey, que «la función primordial de la ciencia consiste en reordenar sus métodos». Agregaba a todo ello que le enviaba libros de su biblioteca particular y que, una vez que La editorial Labor publicara los libros de Georg Kerschensteiner *Teoría de la Educación* y *Teoría de la estructura de la educación* previsto a medio plazo, también se los haría llegar. Pero lo más curioso y motivante es que le solicitaba información sobre el movimiento pedagógico norteamericano para completar una biblioteca de educación. Este era el proyecto que le presentaba y sus palabras al respecto: «Actualmente tenemos en estudio con una buena casa editorial de Barcelona, la creación de una magna “Biblioteca de la Educación”. Las dificultades del momento me obligan a molestarle con la súplica de que se sirva tenerme ampliamente informado sobre el movimiento pedagógico norteamericano, especialmente en filosofía de la educación, con lo que deseamos iniciar nuestra tarea». Desconocemos si Caparrós era sabedor de la buena relación que mantenía Arévalo con Juan Mantovani a raíz del encuentro que ambos mantuvieron en la Primera Convención Internacional del Magisterio Americano, celebrada en Buenos Aires en 1928. Lo que sí estaba claro es que, a través de él, podría contactar con uno de los más influyentes filósofos de la educación del Continente americano. Por último, aprovechándose

²⁷ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 9 de noviembre de 1944. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-001-006-005-137 (Archivo Histórico. Archivo Personal de Juan José Arévalo Bermejo. Actividad política. Correspondencia).

²⁸ *Ibid.*

de la residencia de Arévalo en Argentina, le pedía un ejemplar del último libro de Lorenzo Luzuriaga, *La pedagogía nueva* (suponemos que se refería a *La pedagogía contemporánea*, de 1942). Por tanto, en esta primera misiva de la que tenemos constancia, el intercambio de ideas pedagógico-filosóficas y de libros parecía ser la esencia de la misma, además de darse por enterado de los proyectos políticos que, a corto plazo, tenía previsto realizar Arévalo.

La segunda comunicación no la hacía en formato de carta sino de telegrama y está fechado el 25 de diciembre de 1944. Este era su contenido: «Congratulome rotundo triunfo. Cordiales votos gestión. Saludole». Como vemos es la felicitación que Caparrós envía a su amigo como electo ganador de las elecciones guatemaltecas. La respuesta tampoco se hizo esperar: «A mi distinguido colega, Caparrós Morata, le agradece su atento mensaje de felicitación y se ofrece»²⁹. Los dos eran conscientes del momento trascendental por el que pasaban y las transformaciones, en todos los órdenes de la vida, que podía traer aparejado esta nueva correlación de fuerzas políticas.

A partir de entonces, la disponibilidad de Arévalo fue casi nula. Los compromisos que suponía asumir el cargo de presidente y las reformas de todo tipo iniciadas para democratizar y revertir las estructuras coloniales del país, le absorbían por completo del escaso tiempo de que disponía y que podía dedicar a los amigos para hablar de temas ajenos a sus ocupaciones cotidianas. De hecho, la siguiente carta que le envía Caparrós desde Gran Canaria está fechada el 7 de julio de 1945 y en ella le transmite su preocupación por el «silencio prolongado» que mantenía Arévalo. En esta nueva misiva le daba información del envío de un libro del filósofo alemán Friedrich Paulsen; de igual manera, le comentaba que dos de los libros previstos publicar por la editorial Labor de Kerschensteiner, seguían sin editarse después de nueve años de anunciarse. También le recordaba Caparrós a Arévalo que «al escribirme, le ruego que me hable de mis cartas anteriores, que supongo en su poder». Aspecto este que denota la falta de respuestas de su interlocutor y la preocupación que le causaba a Caparrós el no saber nada de su amigo, ni de sus reformas políticas. Una vez terminada la carta, y escrito con bolígrafo en los márgenes del folio, hacía una breve referencia a la obra de Pedro Laín Entralgo, *Las generaciones en la Historia*, como un trabajo de gran importancia y valía y, añadía, con su actitud siempre crítica respecto a los temas educativos, que *El Diccionario de Pedagogía* en dos tomos (se refería al editado por Labor en 1936) era «Lo único “mediano” que poseemos en lengua española».

Ignoramos si hubo un largo vacío o si las ocupaciones fueron en aumento, pero sí sabemos que, al menos, Arévalo respondió a su amigo canario el 5 de marzo de 1947. Contestaba, de este modo, la tarjeta navideña que Caparrós le había enviado en diciembre de 1946. En esta misiva, fechada el 10 de

²⁹ Telegrama de Caparrós y respuesta de Arévalo. 25 de diciembre de 1944. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-001-006-006-559.

abril de 1947, Caparrós era realista respecto a las dificultades para cartearse: «Tengo que comentar muy de veras las terribles dificultades de comunicación que pesan sobre el mundo. Con posterioridad a mi tarjeta de referencia he cursado para Vd. alguna carta que espero vayan llegando lentamente. Después de todo no es pequeño éxito si logran cruzar el mar». Y añadía: «Siento que sus publicaciones prometidas tarden tanto en la travesía, máxime cuando mi interés por conocer a fondo lo que están ustedes haciendo en el terreno de la Nueva Pedagogía es tan grande». Caparrós había enviado unas cuartillas a «The New Era» en las que hacía una breve alusión a las reformas llevadas a cabo en Guatemala, señalando «Claro está que mis alusiones forzosamente tuvieron que ser muy modestas, porque están basadas en los muy limitados datos que poseo, tomados de las publicaciones del B.I.E. en Ginebra. Desearía tener documentación más diversa y amplia para futuras ocasiones». A lo que añadía: «Me seducen poderosamente los pueblos con metas amplias que tienen ante sí inmensos programas, faltándoles sólo el hombre capaz de despertar las dormidas inquietudes. Yo creo que, por ventura, su país ha logrado hallarlo».

Desde su contundente depuración por el régimen dictatorial de Franco, y las nulas aspiraciones que poseía de rehacer su vida intelectual y laboral en España, Caparrós se había planteado el exilio como una posible solución a sus problemas. Y así lo expresaba en esta misma carta: «Hace tiempo que vengo luchado por dar con la clave que me facilite la emigración. Mis circunstancias personales y las generales del Mundo parécenme propicias para su logro. Pero no desearía intentarlo con riesgo de una negativa». Y para ello solicitaba de Arévalo que, bien por vía privada u oficial, le cursara una invitación para desarrollar en su país un ensayo de tipo pedagógico. Y enumeraba la oferta de posibles trabajos a realizar: «organización de un Centro de Pedagogía nueva, creación de una biblioteca pedagógica internacional, edición de una revista de Pedagogía moderna, organización de unos cursos de Pedagogía comparada... etc., etc. Con esta invitación de usted, podría yo acudir a mi gobierno en solicitud del permiso oportuno». Y concluía lamentando que las nuevas tareas presidenciales «exijan a usted un abandono del cultivo de sus pendientes compromisos intelectuales. Con todo, creo que puede así ordenar una mejor empresa educativa, que desearía ver coronada por el más retundo éxito»³⁰.

El 27 de agosto de 1947 fechaba la siguiente carta, iniciando una nueva estrategia para que las gestiones realizadas por Arévalo no tardaran tanto, pues, las cartas que franqueaba por avión vía Nueva York, llegaban a las Islas con un mes de retraso «poniendo plomos en las alas ligeras de nuestros anhelos de social justicia». Se sobreentiende que la espera de Caparrós por salir de Canarias era ya insoportable; y es que por estas fechas concurrían dos hechos dramáticos en la historia de Canarias: por un lado, los efectos devastadores

³⁰ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 10 de abril de 1947. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-022-003.

del Mando Económico y Social que imperaba en las Islas con la consiguiente militarización de las mismas y, por otro, los efectos de la prolongada posguerra mundial que afectó a las exportaciones. A ello habría que sumar las sospechas que continuamente recaían sobre su persona por parte del régimen franquista. Por todas estas circunstancias, se planteó que las gestiones realizadas por Arévalo debían tener su curso a través del «buen amigo Dr. Geisendorf-des GOUTTES. Director de Editions Labor et Fides» que trabajaba en Ginebra (Suiza). Este amigo le enviaría copia de las cartas nada más llegar desde América. Al parecer, Arévalo ya había comenzado a realizar los trámites para reclamar a Caparrós y así se lo reconocía en una frase un tanto críptica y que debemos de leer entre líneas: «Innecesario testimoniarle mis profundos reconocimientos por la saludable continuidad de su línea de conducta en determinadas cuestiones ‘exteriores’, en las que tengo una viva y activa fe»³¹.

La siguiente carta fue fechada un mes más tardes, y en ella realizaba una valoración general de la correspondencia mantenida con Arévalo y una semblanza muy particular sobre la personalidad de su interlocutor: «Hojeando estos días su estimulante y valiosa correspondencia amical, toda ella salpicada de sugestivas estimulaciones a la par que de enjundiosos valores representativos de una fuerte personalidad, que me conduce forzosamente a remeditar las tesis de sus obras, que todas llevan el sello indeleble de ese su carácter fuerte, secuela inevitable del hombre moderno que se hace a sí mismo». Además de preguntarle, una vez más, si le había llegado el libro de Paulsen sobre la *Pedagogía racional* y de reiterar que los libros de Kerschensteiner todavía no se habían puesto a la venta, coincidía con Arévalo (lo cual nos invita a pensar que, en sus contestaciones desde Guatemala, entraba en los mismos debates pedagógicos que Caparrós), en que «Reflexionando sobre ciertas ideas de su actitud pedagógica en torno a los graves problemas que van envueltos en tesis como el manualismo negroide o infantilismo de lo manual, que usted sagazmente califica de comedias de taller que se realizan en las cuatro paredes del aula común [...] el remedo escolar de lo social [...] la insularidad pedagógica, acuden a mi mente las consideraciones que en fecha bien reciente ha recogido E.G. Olsen en su ‘School and Community’, que usted conoce». Una posición compartida – afirmaba – por el inglés Stead y por el francés Freinet. En este sentido, señalaban todos ellos y nuestros protagonistas compartían: «Frente al ‘To bring the world into the classroom’, el más sugestivo y eficaz ‘To bring the classroom into the world’». Y añadía un tanto satisfecho: «Creo, mi estimado amigo, que hemos topado con la clave de su tesis. Sólo así se habrán superado la insularidad, los remedos de lo social, el manualismo inocuo e inocente, sí que hartó infantil y selvático». Al mismo tiempo que reflexionaba sobre estos aspectos que determinaban las teorías y las prácticas educativas, se preguntaba

³¹ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 27 de agosto de 1947. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-027-004.

«¿Cómo hacer para dar vida a este principio vivificante de la Pedagogía social?». Su respuesta reclamaba volver a autores como Pestalozzi o Rousseau para apelar a las «esencias sociales y comunitarias». Y concluía estos párrafos con la siguiente declamación: «Ya ve cómo se entretajan mis inquietudes, mis afanes de saber la realidad de la pedagogía guatemalteca en esta solemne hora de su historia, en esta quizá única y singularísima ocasión de cimentar». Y advertía a su amigo que en la segunda edición del *Handbook of National Centres of Educational Information*, editado en 1938, no figuraba Guatemala. Era preciso enviar los datos a los organismos internacionales para que tuvieran en consideración los enormes esfuerzos realizados en el país centroamericano³².

El 18 de febrero de 1949 enviaba otra carta a Arévalo hablándole, nuevamente, de sus preocupaciones sobre la manera de salir del país. Y para ello, relataba alguno de los ejemplos que le habían precedido. El maestro Jacinto Medina Domínguez, maestro sancionado por el franquismo, «se encuentra forzado en Brasil. No dudo que usted le prestará en su día la ayuda que solicite». Otro compatriota que acaba de salir de España era Marcelino Bravo de Laguna y Marrero con rumbo a Venezuela. Y añadía: «me visitó unas horas antes de su hechizadora y estimulante aventura, instándome a la misma. Poderosas razones me lo impidieron. No quiero conocer nuevos países “gobernados” por generalitos». Además, insistía en que: «Desconozco la trama de la epopeya y sus personajes, porque, como usted comprenderá, estas cosas exigen la máxima prudencia y el más severo secreto». Y le recordaba a su amigo: «Aquí seguimos laborando penosamente, en la angustia de la privación de libertades, con la esperanza de verme algún día cerca de usted. No he de morirme sin dar cuerpo y vida a mis ideales de escuela productiva». Por último, señalaba:

He escrito a Noriega. Quiero estudiar cuanto se hace en el orden cultural. Indique a sus amistades que me remitan revistas, catálogos, prensa diaria... El arevalismo se va abriendo camino en estas afortunadas islas. Sus libros son valorados, leídos con entusiasmo y fe. Va usted ganando un puesto de primera categoría en el corazón de los hombres libres, que ya es bastante. Si el arevalismo triunfa en la próxima prueba, cuente con mi presencia inmediata. Lo haré cueste lo que cueste, con riesgo incluso de mi existencia [...] Cuánto daría por vivir de cerca esas heroicidades de la Legión del Caribe³³.

Y termina esta serie epistolar con la misiva que envía el 7 de julio de 1950. En ella, señala:

Sabe V. de mis perennes anhelos de liberación y de mis inquietudes por dar vida a mi agónico proyecto de ESCUELA NUEVA DE TRABAJO PRODUCTIVO, enmarcándola en un ambiente adecuado. He hablado con Vds. en varias ocasiones de todo esto. He meditado

³² Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 9 de septiembre de 1947. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-027-006.

³³ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 8 de marzo de 1949. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-045-014.

en constante desasosiego sus ESCRITOS PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS, especialmente «algunos aspectos de la escuela argentina». «Hay que sembrar de escuelas un país apretado de analfabetos», como hizo Sarmiento. Y llevar a cada una de esas escuelas – laboratorios de vida – maestros con almas de apóstoles, espíritus eternamente jóvenes, insatisfechos³⁴.

A lo que también añadía: «Emancipar la escuela de la intervención estatal presupone un conjunto de condiciones previas de tal complejidad que será difícil lograrlas en una sola generación». Para rematar la idea citando las palabras de Nicholas Hans, quien afirmaba que para solucionar el problema pedagógico debía tenerse muy en cuenta «la necesidad de hermanar justamente la democracia política con la social»³⁵.

A partir de estas líneas, señalaba que se había puesto en contacto con Noriega (mantenemos la incertidumbre de si se refería a Manuel Noriega Morales, Ministro de Economía de Arévalo) para agilizar el posible contrato de trabajo y el pasaporte, a lo que agregaba: «Las circunstancias internacionales aconsejan no dormir. Tal vez unas horas serían suficientes para anular todo este hermoso sueño». Y volvía a reiterar a su amigo: «En esta hora difícilísima del Caribe, si Vds. No logran la UNIDAD del 44, todo habrá sido infantilismo. Vivimos tiempos heroicos, y, desgraciadamente, la naturaleza no se ha mostrado pródiga al procrear héroes [...] Y por encima de todo, fe en lo democrático, espíritu de sacrificio para saber defenderlo con la propia vida, unión en la lucha de todos los días, pureza en las funciones, autocrítica despiadada»³⁶.

Estas eran las últimas palabras, de las que tenemos constancia epistolar, que se cruzaron Caparrós y su «buen y distinguido amigo» (*sic*) Arévalo. Como hemos dicho en la parte biográfica de este trabajo, en 1951 Arévalo dejó la presidencia en beneficio de Árbenz Guzmán perdiendo el poder de influencia que ejercía sobre las instituciones públicas guatemaltecas. Además, también podemos constatar que Caparrós no abandonó Canarias y que su proyecto de escuela nueva de trabajo productivo nunca se hizo realidad por más que lo intentó. Sabemos que sus intereses volvieron a cruzarse en el camino cuando Arévalo formó parte de la UNESCO en los años 60 y Caparrós se vinculó a este y a otros organismos internacionales a partir de esos mismos años. Pero lo que desconocemos es si la amistad y lealtad existentes entre ellos en los años 40, se mantuvieron incólumes 20 años más tarde. Algo que no podemos apuntar en una dirección u otra, hasta no poseer nuevos materiales de trabajo que nos sirvan de referencia documental. Lo que sí podemos asegurar es que las ideas de Caparrós acerca de la dependencia que tenía la política de la pedagogía, la

³⁴ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 7 de julio de 1950. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-061-002.

³⁵ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 7 de julio de 1950. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-061-0027.

³⁶ Carta enviada por Caparrós a Arévalo el 7 de julio de 1950. Código de referencia GT-CIRMA-AH-045-004-002-008-061-0027.

importancia de la axiología educativa, los aspectos vocacionales y profesionales en la docencia y la figura del maestro crítico que evocaba continuamente en sus escritos, provenían, una vez más, y estamos hablando ya de los años 70, del pensamiento pedagógico y político de Arévalo Bermejo³⁷.

Conclusiones

Como hemos podido comprobar, tanto Caparrós como Arévalo fueron dos apasionados de la renovación educativa entre los años 30 y 80 del siglo pasado. Ambos, supieron convertir las limitaciones y dificultades de sus primeros años en el ejercicio del magisterio, en compromiso, sacrificio, denuncia y liberación durante su madurez. Con extraordinario conocimiento de la realidad, de la pedagogía y de la práctica escolar, se esforzaron por hacer de lo que debían, ley de lo que querían y pretendían cambiar. Una empresa difícil en tiempos de efervescencia renovadora, pero también de dogmatismos y de imperialismos en distintos contextos y órdenes de la vida. Uno, sufriendo la represión y como víctima del sistema, y otro, desde la reputación que le otorgaba ser presidente de una República. Pese a todo, se mostraron igual de críticos con el capitalismo imperialista y expansionista yanqui, que con el modelo comunista, doctrinario y cosificador de la URSS. Su ideario político se encarnó siempre en la democracia popular, participativa, distributiva y, por encima de todo, educadora. Un deseo que alentaron pero que no siempre vieron reflejado en las sociedades que les tocó vivir. Por ello, defendieron los principios, las convicciones, la igualdad de oportunidades y la justicia social ante cualquier interés de parte. Además, había que educar y educarse, entregar y entregarse, politizar y politizarse. Y en la consecución de estos objetivos fijaron el rumbo hasta sus últimos días. Descubrir parte de dichas pulsiones sociales, compromisos políticos y pasiones pedagógicas, a través de la correspondencia mantenida entre los dos, ha sido el humilde propósito de este trabajo.

³⁷ En una carta enviada a su amigo Ferrán Zurriaga el 20 de julio de 1975, Caparrós referenciaba el siguiente concepto de Arévalo: «No sé si tú conoces la tesis de Arévalo acerca del maestro-esclavo. La formuló Arévalo allá por el año 1928, y pudo verificarla, aunque sin las justas proyecciones, cuando su mandato presidencial. ¡Cuántas delicadas y fragantes rosas han sido cortadas por el odio de la incomprensión, allí y aquí y en todas partes!». En ningún momento de esta carta hacía referencia a su estrecha amistad con el mandatario guatemalteco.

La literatura fantástica del XIX latinoamericano en la conformación de la ciudadanía maravillosa. La construcción pedagógica de la comunidad imaginada

Pedro Perera Méndez
Department of History and
philosophy of the science, the
education and the language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
ppereram@ull.edu.es

Tatiana Castañeda Acosta
Department of History and
philosophy of the science, the
education and the language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
alu0100492286@ull.edu.es

Andrés González Novoa
Department of History and
philosophy of the science, the
education and the language
University of La Laguna
San Cristóbal de La Laguna (Spain)
agonzaln@ull.edu.es

The nineteenth-century fantastic literature of Latin America in the shaping of the marvellous citizenship. The pedagogical construction of the imagined community

ABSTRACT: This paper is an analysis of nineteenth-century Latin American proposals to shape a model of citizenship founded on fantasy hosted in romantic horror literature. Their monsters, landscapes and reflections are mirrors in which they confront the vilified indignities of individualism. They augur the fall of citizenship as a model for inhabiting the world, in the face of the other monstrously made-up model; the individual-mass of the techno-scientific pact. Silenced voices, sentenced to the oblivion of the attic that persist in their vital purpose, to generate a network that strengthens the sense of the common. Praxis

and reflection will try to converge in a synthesis of what we could learn from ourselves, from the communal coexistence that hosts the fantastic literature that emerged in the 19th century.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogy; Literature; Citizenship; Community; Fantasy; Latin America; XIX Century.

1. *La alternativa moral de lo fantástico*

Ibant obscuri sola sur nocte per umbral
(Virgilio, La Eneida)

El DRAE describe fantasía (gr. Φαντασία / lt. Phantasia) como la facultad que tiene el ánimo de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas y lejanas, de representar los ideales de forma sensible o de idealizar las reales. Es decir, que el eje del cual se aleja lo fantástico es real y sin embargo, acostumbramos a decir que la realidad supera la ficción aun cuando en ocasiones es la ficción la que se eleva sobre la realidad. ¿Qué y quién describe en cada espacio y tiempo lo que es real? ¿Cómo y cuándo se nos orientó hacia la crítica caprichosa e interesada de las definiciones contextuales y no hacia un consenso abierto referido a lo sensible e imaginable? ¿Es pues lo fantástico una exageración o idealización de lo real, o es lo real una distopía de lo fantástico?

Retornando el diccionario, aparece también como grado superior de la imaginación, como la acción del que inventa. En este sentido tendrá la fantasía mucho de ciencia, de direccionamiento de las energías humanas hacia el desarrollo manipulativo en relación con el entorno, es decir, de las capacidades para generar respuestas originales en base a los errores del pasado. ¿Qué hace pues que lo científico sea real y lo fantástico no? ¿Un método? ¿La fe? ¿La soberbia del pacto saber-poder? ¿La falta de tiempo?

Leyendo las acotaciones de la Academia encontramos a la fantasía como ficción, cuento, novela o pensamiento elevado e ingenioso. Para que algo resulte fantástico debe ser elevado e ingenioso sobre una escala en relación a algo medible. Y si nuestro propósito resulta razonar y apasionarnos en torno a las pequeñas verdades de las empuqueñecidas historias, precisamos bogar más allá del horizonte del canon occidental y visitar los renglones fronterizos de esa literatura menor que logra hospedarnos con mayor intimidad en el zaguán de este siglo sin luces, ni sombras.

Los románticos y los modernistas del XIX atinan a intuir la condición del arte en equilibrio aristotélico entre ciencia y superstición. Los mueve la pasión indagadora sobre cuanto se desconoce; una afirmación tímida de que sólo se sabe que no se sabe nada, sin cicuta, pero con letras. Un movimiento suave de batuta que traspasa las fronteras entre el sueño y la razón, sin que la vida pierda su armonía. Una cincelada inocente y experimentada que no deja de sorprenderse tras el beso marmóreo de su efecto Pigmalión.

Pero este sentir decimonónico es ancestral como las ancianas de los pueblos. Viejas que, como el miedo, son anteriores a las letras, y a muchas cosas nuevas que cambian todo, para no cambiar nada. Desde el Zendavesta; la Biblia; la Odisea o las Mil y Una Noches hasta Rabelais; Quevedo; Defoe; Walpole; Garcilaso o Cazotte¹ encontramos un sinfín innumerable de experiencias compartidas que son exiliadas al purgatorio de una sociología de las ausencias. La particularidad que enfrenta a los escritores del XIX a lo fantástico es que ya no responden exclusivamente a los latidos del corazón, pues la razón sin duda, tuvo que afectarlos: Herederos del racionalismo, reaccionarios y románticos, políticos y modernos, afrontan lo fantástico no solo como evasión, sino como re-direccionamiento del individuo y las sociedades. Conforman, con o sin intención, una respuesta a la ciudadanía que queda patéticamente sepultada bajo los clichés positivistas del envejecido siglo XX.

El desentendimiento heredado del positivismo del nuevo milenio, es en su envés, la intuición en cierta claridad de que lo fantástico no es inferido por dicho des-entendimiento, sino percibido por y con la sensibilidad, de igual modo que lo gracioso, lo trágico o lo cómico como algo esperanzador y refrescante. Todo saber superado por la hegemonía paradigmática del pensamiento único termina ubicado en dicha acepción, lo cual nos conduce al desvelamiento de toda esa literatura menor y no-científica, como ilustradora de realidades alternativas a las impuestas por esta aldea global de intereses homogeneizadores. Todo lo que no cumple el protocolo del método, todo lo que no es reducible a la comprensión de lo bancario-algorítmico-legislativo, termina sin más en el polvoriento cajón del pasado-ficción.

Como plantea Castoriadis, la sociedad es un algo no completo, no determinado, algo dinámico en constante cambio. Por lo que, si se le alimenta con la actividad literaria cuyo objetivo es la producción y productividad, el fin último económico, el resultado será una sociedad cuya prioridad es trabajar, para tener en qué gastar, y así, un ciclo sin fin. Todo aquello que no reporte beneficios se traduce en tiempo y esfuerzo arrojado al contenedor². ¿Dónde quedan entonces los sueños y fantasías que han hecho posibles las maravillosas historias que en la actualidad disfrutamos? Sin estas historias no quedaría espacio a momentos de duda e incredulidad al sentir escalofríos en las noches de luna llena en París al escuchar un aullido, a la perplejidad al ver un cuerpo sin vida con dos pequeñas y sospechosas marcas en el cuello. La sociedad se alimenta y modifica su comportamiento de aquello que la maravilla, de lo fantástico, si se le da la oportunidad, si el pensamiento único no pisotea la fantasía de lo común.

¹ H. Bloom, *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*, Barcelona, Editorial Anagrama S.A., 2003.

² S. Arribas, *Cornelius Castoriadis y el imaginario político*, «Foro Interno», vol. 8, 2008, pp. 105-132.

Llegamos al corazón de lo fantástico. Entre el polvo del desván representamos la real y apócrifa imagen actual del ayer, igual que el ángel de Durero, olvidada y cansada de tanta mudanza³. En un mundo que es el nuestro, el que conocemos, sin diablos, sílfides, hadas ni vampiros, se produce un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de este mismo mundo familiar. Cuando esto sucede, la sociedad contemporánea ha desarrollado una capacidad de almacenamiento de desván, en el que, entre telarañas y polvo, ha conseguido desordenar la historia. Ha logrado etiquetar todos estos abalorios de nuestras culturas como algo carente de función, como algo que hay que guardar para la nostalgia, pero que no tiene lugar y espacio en nuestro salón del hogar. En este ya sólo encontraremos aparatos tecnológicos, muebles de diseño y cuadros de Ikea, a la par que algunos libros de autoayuda. Todo aquello medible y cuantificable tiene el valor suficiente para no abandonarlo y dejar que coja polvo en el desván. «Ahora me interesa subrayar la vital importancia de aquellos valores que no se pueden pensar y medir con instrumentos ajustados para evaluar la *quantitas* y no la *qualitas*»⁴.

El sujeto que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: O bien se trata de una ilusión de los sentidos, de un producto de la imaginación (hoy ubicada en deformaciones psicotrópicas o en espontaneidades infantilizadas didácticamente) y, las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o bien existe realmente, como los demás seres o ideas, con la diferencia de que rara vez se encuentran. La segunda opción amenaza ocasionalmente la vertebralidad del paradigma pensamiento único y, por ello, debe ser exiliado en ese altílo, con los demás especímenes non gratos a la ceguera de este tiempo de fobia al miedo. La arriesgada elección nos conduce a lo extraño o a lo maravilloso desde la negación metódica, o desde la incertidumbre capaz de la sorpresa⁵. Una opción, claramente, no acepta la crisis y por tanto tampoco presta demasiada confianza a la duda; concibe lo real en función de leyes naturales y deja lo demás para el imaginario del desván. La otra, sin ningún prestigio en la Academia ofrece, sin embargo, alternativas edificantes para conformar, con mayor sutilidad, este proyecto de globalidad tan totalitaria como segregadora⁶.

Veamos un ejemplo para entrar en materia. Un relato anterior a Copérnico que imaginase la tierra girando alrededor del sol, sería considerado en su época como enteramente fantástico o maravilloso. Sin embargo, sabemos desde los pensadores cretenses, que existen otros relatos en torno a dicha idea. Lo fantástico, que inicialmente supone una trasgresión de las leyes del mundo empírico, a sabiendas de lo subjetivo de nuestra experiencia, otorga una irrealidad provisional tan necesaria como los andamios para la elevación

³ G. Agamben, *El hombre sin contenido*, Valencia, Pre-Textos, 1998.

⁴ N. Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acontilado, 2013, p. 15.

⁵ G. Durano, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 1982.

⁶ P. Sloterdijk, *Esferas II*, Madrid, Ediciones Siruela S.A., 2004.

de un edificio civilizador. Es posible entonces que lo fantástico se haya tornado desde la buhardilla en un reflejo oxidado de la imposibilidad de llegar a un sentido definitivo de la vida que, en su intención, nos sacude la interioridad con la sensación del acto perpetuo aristotélico, la idea de que somos un proyecto, no un resultado humanista o humanitario. Relatos fantásticos que, a través de palabras estratégicamente seleccionadas, transportan al lector hasta escenarios futuros que bien podrían ser realidad. Como Copérnico en sus días, Isaac Asimov también lo consigue. Desde el planteamiento fantástico de una distopía, propone ya en 1942 escenarios futuros sin fecha determinada, a través de una argumentación infatigable, incalculables preguntas sobre el hombre y el enmarañado camino con el que intenta planificar su futuro. Igual que la tierra alrededor del sol, las distopías quedaron en memorias de pocos, en desvanes de muchos.

Lo fantástico sustituye lo familiar por extrañeza, por lo intranquilizador; significa introducir zonas oscuras formadas por nuevas intuiciones del otro y de lo oculto, de los espacios que se hallan situados más allá de la frontera delimitadora de lo real⁷. Es claro en el hoy, que dichas visitas hacia el otro o hacia dichos espacios se realizan de forma virtual, a distancia, sin contacto. Se asume acríticamente el carácter ficticio de todas esas posibilidades y, por lo tanto, es permisible consumir dichos productos, eso sí, con la certeza de que no son posibles, que nada de lo que aportan es cierto o funcional. Podríamos ajustar la nostalgia del desván al cajón del entretenimiento; del circo para el pueblo al espectáculo para las masas⁸.

Sin embargo, lo fantástico precede al elemento anecdótico que emborrona las señales de lo propio referente, es decir, tiene el poder poético de destronar las visiones hegemónicas. Lo maravilloso puro tenderá a borrar todo su referente y lo maravilloso explicativo en cambio, a restablecer el referente de otro punto desde donde mirar. Frente a dichas posibilidades, el género objetivo de esta realidad emborronada, es susceptible de subversión desde lo no borrado, lo almacenado en los desvanes, lo que puede y debe transgredir la realidad sistémica contemporánea. Porque, quizás, el mayor problema de este presente sin norte, es su pasado incompleto.

Por ello, intentaremos con prudencia descubrir las propuestas de ciudadanía que ofrecieron en ese antes de Nietzsche⁹, los pequeños relatos que el futuro despreció como fantásticos pero que, brotando de revolucionarios, viajeros, poetas y políticos, ofrecieron sin duda, con la elegancia que no encuentran los nuevos lenguajes, una posibilidad de la vida en el mundo más pendiente de los problemas de la convivencia, que de los hitos humanos del progreso¹⁰.

⁷ T. Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*, México, Premiá Editoria, 1987.

⁸ G. Debord, *La sociedad del espectáculo*, Valencia, PRE-TEXTOS, 2003.

⁹ O. Fullat, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Madrid, Editorial Síntesis S.A., 2002.

¹⁰ E. Grassi, *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*, Barcelona, Anthropos Editorial, 2003.

Una mirada íntima e histórica del problema, integradora y posibilitadora de tradiciones enjundiosas, en un presente menos moderno, más pausado, en el que, por momentos, el khronos llega a encontrarse cómodo en la carreta del kayrós.

Tales autores y sus cuentos, proponen planteamientos de ruptura con el orden reconocido, irrumpen desde lo inadmisible en el seno inalterable de las leyes cotidianas, son intrusos del misterio en la vida real y muestran su encuentro con lo inexplicable. Provocan, desde los desvanes a las almas inquietas, una alteración del eje espacio-tiempo que consigue integrar la sensación de soledad en el mundo en una red invisible de soñadores, de íntimos cómplices; amantes pasionarios de la vida en comunidad¹¹.

2. *El nacimiento del Homo-voco en las propuestas fantásticas del XIX europeo*

Si realizamos un breve repaso del concepto de ciudadano desde la proclama de Epicteto «soy ciudadano del mundo», si a galope recorremos la *paideia*¹² como educación del ciudadano y la isonomía como ubicación de cada ciudadano en su lugar, si entendemos a modo sofista al ciudadano como buen político; si vemos en sí a Sócrates como expresión de buena ciudadanía, configuraremos a vuela pluma al ciudadano como aquel sujeto que participa directa o indirectamente en la gestión de la vida pública¹³.

Tomás de Aquino escinde el concepto del ser humano religioso, configurando el homo-politicus que llegará al renacimiento demasiado politizado. La crítica de Rabelais y Montaigne mostrarán en este breve trayecto los peligros del saber científico-materialista¹⁴. Pero prosigamos con celeridad hacia los fundadores teóricos del estado absolutista: Hobbes, Locke y Rousseau, el hombre-lobo, el hombre-hipócrita y el hombre-egoísta. Así cerramos el siglo de las luces y las sombras para entrar en el siglo del desconcertante relativismo cultural (del hombre absoluto al hombre disuelto).

El XIX lo esbozamos mediante el claroscuro caravaggiano: Neotomismo; psicologismo; ciencias de la naturaleza; tradicionalismo; positivismo; freudomarxismo; vitalismo; historicismo; hiloísmo; neokantianismo; materialismo; fideísmo; mecanicismo; pragmatismo y, un sinfín de ismos, competirán con rabia desmedida por su gloria epistemológica, desmembrando al ciudadano en

¹¹ J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2003.

¹² W. Jaeger, *Paideia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2004.

¹³ W.K.C. Guthrie, *Historia de la Filosofía Griega. Tomo I*, Madrid, Editorial Gredos S.A., 1984.

¹⁴ E. Belenguer Calpe, M.L.C. González Luis, *Humanismo y Educación. Una historia de la Pedagogía*, Barcelona, Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998.

retales de ciudadanía, olvidando sus antiguos menesteres, en los que, sin ser tan ilustres, fueron saberes dialogantes. No sería incierto afirmar que la globalización ha resultado la victoria de uno de los prototipos y no la convivencia disentida de todos. Es así que en esta relatividad cultural – del todo cabe para que nada valga, que culminará Nietzsche –, encontremos lógica la política del desván, del abandono de un pasado que, en un siglo frenético, nos situó como corderos, en un mundo de bárbaros con tecnología de sabios. Sobró de todo en el siglo de los ismos, menos sensibilidad. Sin embargo, cuando la fantasía y el terror parecía tener fecha de caducidad, aparece *El Manuscrito Hallado en una Botella* de Edgar Allan Poe en 1833, que alza la voz de la literatura de terror.

Veamos pues, desde las voces fantásticas, desde las silenciadas intimidaciones, si hallamos a una persona serena en una ciudad sosegada, a ver si con fortuna y presteza descubrimos las huellas de una ciudadanía imposible, fantástica y seguramente deseable¹⁵.

Kafka¹⁶ en su *Metamorfosis* (1915) nos ofrece al humanismo bajo las leyes comerciales, la transformación que ya advertían Rabelais y Montaigne. Hoffmann¹⁷ en el *Vampirismo* (1821) desentraña la naturaleza del horror en la excesiva fe de las certezas hegemónicas y en cómo lo fantástico es capaz de conmover el alma sin perturbar la mente, forjando naturalezas vigorosas a través de una gastronomía de platos fuertes de la vida. En tanto Gautier¹⁸ en *Los amores de una muerta* (1836) nos presenta a la mujer libertina, adicta a hombres, juegos, licores y blasfemias, como una mujer participativa de la vida pública, la *femme fatale* no es otra acepción que la de ciudadanía feminista. Dicha visión se identifica con los principios del antihéroe de Zorrilla¹⁹, *Don Juan Tenorio* (1817), en sus célebres versos: A la justicia burlé, a la virtud escarnecí, a la razón atropellé (y aquí le corregimos el verso terminante del cuarteto), a la tecnología vendí (hombre-pasión).

Prosper Mérimée²⁰ en su cuento *Sobre el Vampirismo* (1827) intuye la ficción como una segunda infancia del hombre y otorga en la reflexión sobre el vampiro una moraleja paternal en acercamiento del pasado moralizante al presente corrupto. Villiers De L'Isle-Adam²¹ corresponde a esta visión en su *Tortura por la Experiencia* (1883) con el desmenuzamiento del pasado como dador de usura económica, una ceguera más dura que la piel que vierte en lo cuantificable una esperanza más que dudosa. Estas reflexiones, sobre la utilidad de los muebles del sobrado para la decoración histórica del salón humano,

¹⁵ G. Deleuze, *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Valencia, PRE-TEXTOS, 2005.

¹⁶ F. Kafka, *Obras completas*, Madrid, RBA Coleccionables S.A., Madrid, 2004.

¹⁷ E.T.A. Hoffmann, *Cuentos*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2014.

¹⁸ T. Gautier, *La muerta enamorada*, Madrid, Rey Lear, 2011.

¹⁹ J. Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, Madrid, Ediciones Orbis S.A., 1998.

²⁰ P. Mérimée, *Histoires de monstres et de revenants*, Paris, Presses Pocket, 2003.

²¹ V. de L'Isle-Adam, *Cuentos crueles*, Madrid, S.L.U. Espasa Libros, 2012.

nos conducen en *La Cabellera*²² (1886) hacia la tradición posibilitadora frente al arcaizante pasado litúrgico. En su relato, el capitalismo es un ente fantasmagórico que viene a destronar y sojuzgar al ciudadano, a imposibilitar su trascendencia.

Edgar Allan Poe²³ con su *Corazón Delator* (1843) nos ofrece el terror como la sensación íntima de que estamos vivos. Desde la naturaleza fuerte de la conciencia humanista, el ciudadano, a través de esa perturbación interna y auditiva, acomete vitalmente su cruzada contra la barbarie. Advierte a la par que el pensamiento fragmentado de su tiempo convierte a los seres humanos en seres deshabitados, en los que esa voz no tiene resonancia y son los caprichos físicos, desde abajo, los que guían la acción. Julian Hawthorne²⁴ cuenta la historia de un hombre que por una noche fue amante de una mujer muerta hace más de doscientos años, y que por ello guarda en su cuerpo un frío sepulcral. En *El Misterio de Ken* (1883), reflexiona sobre lo importante de aprender del pasado lo inevitable de nuestra contingencia, como huéspedes en el anfitrión mundo histórico. A su vez, en el *Conde Magnus* (1904) integra lo fantástico en la experiencia. Es curioso como, recorriendo un sendero familiar, profundizamos en los propios pensamientos con absoluta exclusión de los objetos circunstantes. Como bien dice la máxima goyesca, «el sueño de la razón, produce monstruos».

Proseguimos este pintoresco recorrido por el otro pensar decimonónico con *La Ventana Cerrada* (1871) de Ambrose Bierce²⁵. El protagonista es un hombre al que la agitada experiencia lo conduce a la quietud. Frente al capitalismo como generador de realidades inalcanzables, este ciudadano ha encontrado su lugar en el mundo, y está dispuesto a descansar en él. No debe cambiar nada, afirma, bajo ningún concepto, y concluye, la vida no puede ser tan terrible como aparenta. Clarificador no obstante es ya el título *El Intruso* (1921) de Lovecraft²⁶. Un vampiro se enfrenta al espejo, como un ciudadano se enfrenta a su medida y no se ve tal como es. Se reconoce como intruso en el mismo día que sus dedos se extendieron hacia el abominable y frío cristal pulido. Como en la *Casa de Asterión*²⁷, el ciudadano del XIX que no encaja en el molde cartesiano, se termina reconociendo como un ser marginal, y se siente como tal en lo social. El terror que provoca es el fundamento del racismo, es él, desde su ciudadanía radical, un extranjero en una tierra que parece no ser la de los hombres. Ese espejo abominable lo concibe como algo oscurecido por el tiempo Le Fanu²⁸ en *Carmilla* (1871), donde la belleza tatánica invita al beso entre la vulgaridad y lo fantástico. El ciudadano que anticiparon los griegos como partícipe de la vida

²² G. de Maupassant, *Cuentos completos de terror, locura y muerte*, Madrid, Valdemar, 2011.

²³ E.A. Poe, *Obras completas*, Madrid, RBA Coleccionables S.A., 2004.

²⁴ J. Hawthorne, *The subterranean brotherhood*, eBook, Good Press, 2019.

²⁵ A. Bierce, *Fábulas feroces*, Madrid, Alianza Editorial, 2012.

²⁶ H.P. Lovecraft, *Narrativa completa*, Madrid, Valdemar, 2006, Vol. 1.

²⁷ J.L. Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza Editorial S.A., 2000.

²⁸ J.T. Sheridan Le Fanu, *Carmilla*, Barcelona, Navona, 2019.

pública no se reconoce en lo social, porque lo social está dejando de pertenecer a la historia.

En tanto, *El Diablo en la Botella*²⁹ (1893) advierte de la maldición que arrastra una cultura que quiso la recompensa de la muerte sin el esfuerzo de la vida. Bram Stoker³⁰ en el *Invitado de Drácula* (1897) aporta a su coetáneo la emergencia de una crítica a la edad de la técnica, advierte como exterminamos a los vampiros a través de los medios de registro de información, como tantos datos almacenados terminarán digitalizándonos como espectros binarios, procesados kafkianamente por una burocracia sin alma.

En 1821, Shelley escribió *Los Dos Espíritus*³¹ reflexionando sobre los nuevos tiempos y sobre cómo habrían resultado las cosas, si se hubieran tomado otras decisiones. Es consciente de que la noche hace al día y de que lo fantástico hace lo real, advierte sin duda, desde lo oscuro, la pérdida del rostro humano en el monstruo positivista. El protagonista de esta historia y el vampiro de Lovecraft, se enfrentan al espejo con resultados similares. En ambas historias habita una crítica al racionalismo y a la idea de que si el hombre se aparta del hombre rescindiré, siendo un monstruo para el hombre. Existe pues una doble advertencia también para el mundo virtual que evita que los hombres se conozcan en su recorrido por la vida, en fin, ambas ideas, configuradoras de una ciudadanía egocentrista y una sociedad fanática. Este espanto hacia la diferencia se torna en vasodilatador del hombre tecnológico que desnivela con alevosía la balanza progreso-convivencia, hacia el narcisismo de la incompletud.

Por aquellos tiempos, en España, en el imperio decadente de quijotes abandonados, Bécquer en *El miserere*³² (1869), es capaz de renovar la tradición e insertarla con coherencia en el magma del modernismo incipiente con la profundidad y sensibilidad de lo íntimo. Sus leyendas y la utilización de lo fantástico recaen en el *Selbst* de Sloterdijk, en la idea de que el hombre no desea la muerte porque tiene derecho al amor propio, y no como el otro ciudadano radical, que no teme a la muerte porque tiene el deber del amor propio. Leves diferencias que marcan con frecuencia el devenir del río humano por los siglos. Diferencias que podrían servir para escarmentar en pierna ajena, como dice José Espronceda en la *Pata de Palo*³³ (1857), cuando reflexiona sobre el valor de la memoria y la velocidad vital de la tecnología³⁴. El ciudadano que se intuye es irracional, pasional y libertario, un hombre que camina entre lo fantástico y lo real con la precaución de manejar un poder de alta responsabilidad: la imaginación. Intentar negar dicho poder, y no aprender a usarlo para la

²⁹ R.L. Stevenson, *El diablo en la botella y otros relatos maravillosos*, España, Verbum, 2016.

³⁰ B. Stoker, *Cuentos de Bram Stoker*, Barcelona, Planeta, 2021.

³¹ P.B. Shelley, *The daemon of the world*, eBook, Good Press, 2018.

³² G.A. Bécquer, *Obras completas*, Madrid, Cátedra, 2012.

³³ J. Espronceda, *Obras Poéticas*, Paris, Librería de Ch. Bouret, 1887.

³⁴ P. Virilio, *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*, Madrid, Ediciones Cátedra S.L., 1997.

convivencia, ha sido uno de los principales argumentos declamados por individuos solitarios y fanáticos en masa.

La herencia que recibirán los autores latinoamericanos podría resumirse de la siguiente manera: Enfrentan al humanismo comercial y a un pasado usurero y litúrgico otra manera de mirar el mundo, desde lo fantástico. Se intenta conmover sin perturbar, descubrir la sensación íntima de que estamos vivos para configurar una ciudadanía que integre una segunda infancia con la experiencia vital, añadiendo como condimento esencial lo femenino. Así pues, frente a la imposibilidad que ofrece el espectro capitalista del acceso del ciudadano al campo espiritual, lo fantástico intenta habitar al ser, convertirlo en un huésped tranquilo y convivencial. El espejo al que se enfrenta lo fantástico es una ciudadanía radical y marginal del hombre que escucha al hombre, el homo-voco; el hombre invitado a la comunidad. Es pues que, en lo próximo, intentemos desarrollar una crítica a la edad de la técnica y a los espectros intelectuales y narcisistas que ha parido para el malestar general de la cultura, tanto en los reservados, como en los suburbios.

3. De lo fantástico a lo maravilloso. Los primeros pasos del realismo mágico y de lo real y maravilloso, en el XIX Latinoamericano

Yo nací en un país, en donde, como en casi
toda América, se practicaba la hechicería y
los brujos se comunicaban con lo invisible
(Rubén Darío)

El término tótem procede de un vocablo de la lengua algonquina de los indígenas de América del Norte que significa «pertenece a mi parentesco» y designa plantas, animales, fenómenos u objetos asociados de manera simbólica a determinados grupos sociales como insignias de identificación. A veces, se usa, también, de manera poco correcta, para designar los objetos, imágenes o esculturas que representan dichos tótems. Escisión importante para comenzar a re-descubrir ese otro mundo de las otras posibilidades, ese continente al otro lado del océano que por desarrollo lógico de la historia y de sus encuentros, ofrece una visión alterada del mundo, entre la mitología indígena y las concepciones legendario-religiosas castellanas. Un mundo desde el cual, para la búsqueda de esa ciudadanía maravillosa, debemos nadar por los paradigmas narrativos que reflexionan sobre el hombre en relación a la otredad, dentro de un entorno social-naturalizado. Es decir, que realizaremos a paso de jungla un viaje por la literatura olvidada del XIX latinoamericano, como si fuésemos el general Kurtz en el *Corazón de las Tinieblas* (1899) de Joseph Conrad. Una aventura por lo maravilloso como dismantelamiento de prejuicios e integración absoluta del ser en su entorno. Una vuelta al pasado con intención de futuro para inventar y

no errar una ciudadanía maravillosa donde el homo-voco podría re-convertir al homo-mobilis del siglo XXI en el homo-integer de lo real y maravilloso.

Juana Manuela Gorriti³⁵ (Argentina, 1818-1892) propone un modelo de dama decimonónica europea en el que destaca el interés, la audacia y la valentía. Dicha reflexión procede de un mágico-realismo que pone límites a la ciencia y a la razón desde serias advertencias a sus esperpénticos productos. El fantasma del rencor, la vigilia, el sueño y lo inquietante del ser se tornan en ejes alternativos a la gélida mirada del positivismo. En su relato *Quién escucha su mal oye* (1864), con cierta similitud al *Miserere* de Bécquer, encuentra al hombre racional como un conspirador que sigue temiendo que el diablo tire de la manta. El exceso de racionalidad que frecuentan las élites de su contexto la conducen a la observación frenológica de la vida y de sus huéspedes. La escritora argentina nos devuelve en una serie de citas huérfanas a la reflexión honda de nuestro sentido. «Al encontrarme solo y dueño de aquella misteriosa puerta, mi corazón latió con violencia, no sé si de gozo o de temor. [...] Esa ciencia cuyo poder niegan los hombres sin fe, esa ciencia me lo dirá. [...] Penetra ahora en mi corazón y busca en él una imagen. [...] Lee en el corazón de ese hombre».

El sentimiento de culpa que posee ese ciudadano curioso y crítico es necesario e imprescindible como regulador de una trascendencia hacia el homo-compromissum, hacia el revolucionario que conmueve el alma del otro, sin perturbar su intimidad. Para que dicha trascendencia se produzca en *Coincidencias* (1876) afronta la necesidad de las reuniones físicas como posibilitadoras del encuentro. Conecta la soledad con un tumor en el corazón; el resentimiento. Apela por ello con decisión a la necesidad de una ciudadanía con la voluntad de perdonar, de superar desde la pequeña historia los prejuicios que heredamos de los anales. Es pues, en la otra esfera, el político, un ser digno del manicomio por su aquiescencia para magnificar y perpetuar tal rencor histórico. Así se refiere la autora a los póstumos pedazos de ciudadanía greco-latina que se disuelven en el hombre político del siglo XIX: «Es el demonio. Él me arrancó de mi pacífica morada para llevarme a palacio y hacerme a la fuerza presidente».

Esta ciudadanía esperpéntica habita en la prosa del Poe mejicano, José María Roa Barcena³⁶ (México, 1832-1896), quien desde los tipos comunes de la sociedad desentraña la paradoja verdad-vida, equilibrando el costumbrismo de su cultura y lo imaginario de sus sueños. De Juan Valera hereda la realidad del prodigio más espantoso y ofrece a Unamuno, para su *San Manuel Bueno Mártir* (1931), la transformación de un joven bohemio y cientificista en un cura tontorrón y pueril, por medio de la mutación de la razón de cambio a la razón de vida. Así pues, en *Lanchitas* (1878) hallamos el epicentro de dicha

³⁵ M. Gorriti, *El Pozo de Yocci y otros relatos*, Madrid, Cátedra, 2010.

³⁶ J.M. Roa Bárcena, *De la leyenda al relato fantástico*, México D.F., Dirección general de publicaciones y fomento editorial UNAM, 2012.

metamorfosis en la sencillez, en la expresión popular de «no ha perdido la gracia del bautismo». Una suerte de ingenuidad ligada a la tradición oral, al vínculo litúrgico con las generaciones nacientes desde la experiencia comunitaria. Campechanía que frente a la opinión pública posiciona la madurez humana en tres vértices; intimidad, reflexión y memoria, los cuales giran en torno a la imaginación. Frente a una humanidad aturdida por el reinado de lo atroz y la exaltación de lo inhabitable, la simplicidad frecuenta los lugares comunes como emplazamientos para la convivencia. Se hospeda en el relato y en el discurso del mejicano una crítica audaz e ingeniosa al miedo que tiene el capitalismo a la certificación de la habitabilidad de lo fantástico, a la cercanía y amabilidad con el dolor del otro. Es pues, un buen intento de intimar, en tiempos de la ilustración, con lo invisible.

En tales lugares comunes respira congruencia el hombre-anfitrión. Vicente Riva Palacio³⁷ (México, 1832-1896) en su relato breve *El buen ejemplo* (1896), herencia de Walter Scott y Fenimore Cooper, repiensa el vínculo pedagogía-ciudadanía. Utilizando la arquetípica figura del maestro-mártir de escuela rural, y en el corazón de la jungla, ofrece la vitalidad de la pedagogía como liberadora frente al espíritu bélico de los revolucionarios decimonónicos y de los golpistas americanos. En su historia, el loro del maestro, gracias al modelo de ciudadanía que interpreta, se lanza en el momento de la llamada de la selva, a la escisión y al respeto, organiza su escuela de psitacídeos y logra disipar de aquella maraña verde el oscurantismo y la ignorancia. En este relato encontramos mucho de Bécquer, Clarín, Amado Nervo y Horacio Quiroga como proceso deslegitimador por el cual, la ciudadanía no puede ser posible sin la pedagogía, y a su vez, lo pedagógico no encuentra sentido sin su proyecto de construcción de la ciudadanía.

La pluma de Juan Montalvo³⁸ (Ecuador, 1832-1889) se torna en arma contra la tiranía, pluma propiciadora de nuevos órdenes sin ruinas, espanto de prejuicios fantasmagóricos y del poder de los excesos. En *Gaspar Blondin* (1858), el ciudadano se presenta como permanente anfitrión del otro prestando, en la dicha y en la penuria, sus orejas.

Ricardo Palma³⁹ (Perú, 1833-1919), rescatador de tradiciones peruanas, viajero, naufrago, soldado e idealista quebrado, se ficciona en una figura modélica, en un ciudadano que acepta el dolor como lección magistral de la experiencia humana. Heredero de Zorrilla, Echegaray, Cánovas del Castillo y Campoamor, precursor de Álvaro Cunqueiro y de Gabriel García Márquez, se encarna en un adalid de lo maravilloso mediante un sentido del humor antológico. Inicia un viaje íntimo por la des-fascinación de lo dogmático, advirtiéndolo, en la

³⁷ V. Palacio Riva, *Cuentos del general y otros relatos*, México D.F., Penguin Random House Grupo Editorial México, 2019.

³⁸ J.J. Fuente del Pilar, *Antología del Cuento Fantástico Hispanoamericano del Siglo XIX*, Madrid, Miraguano Ediciones, 2003.

³⁹ R. Palma, *Tradiciones Peruanas*, Madrid, Jorge A. Mestas Ediciones, 2004.

era de las razones que la religión había curado todo menos la mordedura de la manzana; que el diablo informado por la prensa (mediatismo-mesianismo) ha logrado actualizarse hasta el punto de que su ingenio integrador conforma una estrategia racionalista propicia para el capitalismo cavernario. En su envés, el peruano que recopiló 2700 voces americanas para el escarnio de la Academia (la que sólo las aceptaría en 1992), en su cuento *Dónde y cómo el diablo perdió el poncho* (1875), observa en la capacidad de inventar palabras, un poderoso argumento para configurar una ciudadanía de la imaginación.

«Principio principiando; principiar quiero, por ver si principiando, principiar puedo». Así inicia *El alacrán de Fray Gómez* (1889) criticando a los aduladores que beatifican una cultura arcaizante. El ciudadano escindido de los aplaudidores, reacciona con firmeza frente a los convertidores de la acción político-pública en publicitario-propagandística. El hombre sin rostro de Agamben es pobre pero honrado en el papel de Fray Gómez, el cual asocia virtud con responsabilidad, y no con poder. Lo importante para el fraile no es ser virtuoso sino estar presente-activo en el contexto inarmónico, es decir, no querer un trato con el otro más que el justo, y no buscar el beneficio que siempre traerá la desgracia al pacto social.

Dilemas shakesperianos que nos llevan a Eduardo Blanco⁴⁰ (Venezuela, 1838-1912) y su crítica fantástica del realismo romántico y su reflexión faustiana contra el arte burgués. En su cuento *El número 111. Aventuras de una noche en la ópera* (1873) advierte del engaño del maquillaje déspota; tanto las deficiencias morales como las limitaciones humanas son posibilidades para una ciudadanía mejor. Ocultarlo es nadar en la decadencia y someter la voluntad humana al trono mediático del neoliberalismo. El exceso estético del arte provoca desahuciar la escena y por ende, marchitar las ilusiones. Propone la vitalidad de la incertidumbre como motor de la ciudadanía frente a un humanismo pretencioso y débil, en el que se ofrece el ser a través del poder. Dichos forjadores de quimeras tienden a inmolarse, tanto como que saber demasiado o racionalizar la cultura sólo ofrece una visión de mezquina humanidad, lejana y ausente de los problemas comunitarios. Para no frecuentar los extremos propone usar con responsabilidad ese don del ciudadano imposible: la imaginación. «Saber a qué atenerse el hombre, respecto al sentir de los demás, me parecía condición indispensable a la felicidad».

Hablamos de ciudadanía pues en parámetros de proximidad, o como diría Eduardo Wilde⁴¹ (Bolivia, 1844-1913), en parámetros de tiempo entregado al otro. En *Alma Callejera* (1882), heredando postulados de Dickens, Larra o Gómez de la Serna, planifica el proceso de encuentro entre personas como una transfiguración de las almas al corazón del beso. Fusión de alma propia

⁴⁰ E. Blanco, *Las noches del Panteón*, Caracas, Tipografía El Cojo, 1895.

⁴¹ E. Wilde, *La primera noche de cementerio*, Valencia, El Nadir, 2006.

en el cuerpo extraño, conocimiento interior del otro a través de la dedicación solidaria del tiempo vital privado.

Frente a la posibilidad de escuchar al otro, la ciudadanía que proyecta los sueños de la razón en el XIX y que se programa algorítmicamente en el XXI, condena al hombre a oír lo que quiere, y no lo que podría ser. Justo Sierra⁴² (México, 1848-1912), post-romántico y seguidor de Víctor Hugo, en *La Sirena* (1869) reflexiona sobre la belleza secuestrada por su contexto, imposible de ser copiada, afrontando con ingenio cómo la estetización burguesa del arte no es más que falta de imaginación y ausencia de ética. Mutando el antagonismo en agonismo enfrenta y confronta la experiencia al concepto de humanidad, donando un eco cómplice. «Era aquella una de esas voces que nos recuerda los besos maternos, el hogar ausente, los hermanitos muertos, los primeros besos de las pasiones puras, y luego una lánguida y sublime aparición de la muerte». Esa voz, la otra, alejada del eco cómplice, es la prolongada intuición que desde Homero a Sloterdijk vinculamos el mito de la sirena con los mass-media, como potencias de belleza y actos de fracaso comunitario. Siguen siendo una maldición porque repiten lo que queremos oír. *El canto de la sirena* (1872) de Miguel Cané (Uruguay, 1851-1905) prolonga el hilo discursivo de Justo Sierra. Broth, el protagonista del cuento, se lanza sin tapones ni cuerda a escuchar el canto; un canto que espera sea rico en experiencias sensitivas y conceptuales, ofrenda de amistad que auxilie y consuele recíprocamente. ¿Qué se encuentra? «¿Qué canción cantaban las sirenas? ¿Qué nombre tomó Aquiles cuando se ocultó entre las mujeres? Cuestiones difíciles en verdad, pero no más allá de toda investigación», porque Broth, en lo fantástico, considera que lo probable, a través de la voluntad y la persistencia, se torna en posible. Observa en el corazón de toda leyenda, de toda tradición, una base invariable de verdad. Él, a diferencia de Ulises, no requiere de tapones ni de cuerdas, quiere escuchar. No lo que le gustaría oír, sino lo que desean narrar las sirenas. Desnuda al exitoso Ulises en egoísta solitario, demostrando que si hubiesen escuchado de verdad a las sirenas, habrían estado más cerca de esa ciudadanía fantástica, que tiene sin embargo, bastante de griega.

Manuel José Othon⁴³ (México, 1858-1906), admirador de Virgilio y Garcilaso, vincula la naturaleza con la fuerza expresiva original y lo terrorífico como lo aparente frente al simulacro de la realidad. En su *Encuentro Pavoroso* (1905) relata cómo la excesiva confianza en el conocimiento científico nos hace vulnerables a lo insólito -también real pero menos reconocido- y de qué manera la ciudadanía fantástica anticipa en sus pesadillas el horror que producirá el hombre mediático, el hombre sin rostro. Los sueños de la ciudadanía configuran un prisma que da color y forma a la realidad Y, ya que conceptualizamos

⁴² J. Sierra Méndez, *7 mejores cuentos de Justo Sierra Méndez*, eBook, Tacet Books, 2020.

⁴³ J.A. Peñalosa, *Cuentos completos de Manuel José Othon*, México, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2001.

apariencias reales-fantásticas, sospechamos de los prodigios virtuales de los píxeles en la conformación de la polis representada y diseñada por los dédalos de la informática. Pues frente a las voces de la polis-técne que terminan con la polis-mágica en espectáculos de resonancia para seres deshabitados y, frente a la pérdida de la noción de humanidad – que produce auténtico terror –, queda la intuición de que solo la experiencia da sentido al conocimiento. Así termina el encuentro pavoroso de Othon: «Y yo, a pesar de lo bien librado que salí, no las tuve todas conmigo».

Continuemos, sin embargo, aunque no las tengamos todas con nosotros, por este momento donde se encuentran romanticismo y modernismo, este punto de inflexión nietzscheano en el que también se halla Manuel Gutiérrez Nájera⁴⁴ (México, 1859-1895). Igual que Rousseau, ve en el artista una actitud de obrero, de humildad y dedicación artesanal, más que un proceso actoral de dramatización burguesa. Escribe cuentos de color de humo para recordar, en su tiempo y en el nuestro, que es imposible escribir sin leer, y hablar sin tener al otro enfrente. En *La Pasión de Pasionaria* (1883) incide en la felicidad humana sobre las conquistas del progreso y en *Rip-Rip el Aparecido* (1890), frente al ser deshabitado, reclama la ciudadanía como receptáculo que hospeda en su interior el universo. La posibilidad onírica del narrador-soñador o de la ciudadanía maravillosa reside en quien ve con los ojos cerrados un universo de pasado, presente y futuro. Asimismo conceptos como reloj, calendario o espejo con las vísceras del tiempo capitalista. «Por qué no retrata ese espejo mi cuerpo, porque veo y grito, y el eco de esa montaña no repite mi voz, sino otra voz desconocida». Una humanidad dormida por la domótica se pierde en la historia y, al no hallarse en ella, tampoco parece probable que se reconozca frente al espejo.

Esta visión reclama visitar por pura curiosidad la periferia de la vilipendiada decadencia. O como afirmaba Rubén Darío⁴⁵ (Nicaragua, 1867-1916), buscar los vestigios de la ciudadanía maravillosa en las fronteras del declive, visitarlas en su exilio de buhardillas donde sufren el ostracismo funcional de la historia general. El nicaragüense, alejado de parnasianismos y simbolismos – tan de moda en el viejo continente –, decide profundizar en los problemas del ser humano y por ende, de América Latina. En *Thanathopia* (1893), al más puro estilo Poe, destripa la mala educación familiar que hereda de la mirada colonial. Una educación verticalizada reflejada en una escuela con muros negros, de espaldas al mundo y a sus problemas, conformadora de hombres tristes. El cuento *El caso de la Señorita Amelia* (1894) hospeda ese momento liberador, el derrumbe del muro. «¿Cómo negaréis la luz del sol, el aroma de las rosas y las propiedades narcóticas de ciertos versos?». Así inicia y pregunta, aun cuando acepta la mortalidad como algo necesario, el protagonista del relato. *Ignoramus*

⁴⁴ M. Gutiérrez Nájera, *Cuentos y cuaresmas del duque Job*, México, Editorial Porrúa, 1997.

⁴⁵ R. Darío, *Obras completas*, Madrid, Santillana Ediciones Generales S.L., 2003.

et ignorabimus advierte a la ciencia y a cualquier forma de conocimiento hegemónico y fragmentario; desvela poéticamente el andar de estos carros sin frenos de Tolstoi, asumiendo a su vez que el tiempo difícilmente puede detenerse. «Va la ciencia a tanteo, caminando como una ciega, y juzgo que a veces ha vencido cuando logra advertir un vago reflejo de la luz verdadera». Así cierra el cuento «No hemos visto los sabios ni un solo rayo de la luz suprema», clausura un proceso reflexivo que desde el núcleo familiar al seno social, ha recorrido el eje de putrefacción de las esperanzas humanas en un mundo justo.

Frente a la decepción, entre revoluciones y golpes de estado, Amado Nervo⁴⁶ (México, 1870-1919) frecuenta lugares y momentos en círculos literarios donde intuye un Internet de la cultura comunitaria. Desde su acción rutinaria encarnó sin duda la posibilidad de la cultura en lo cotidiano, de lo sublime en lo amable. *La Última Guerra* (1906), uno de los relatos precursores de la ciencia-ficción castellana centra su trama en la revolución de los oprimidos. El peligro que supone la especialización progresiva del ciudadano-hormiga no es poca cosa, todo lo contrario, se intuye como factor decisivo para la desarticulación de los intentos cristiano, francés y socialista de dar sentido a la comunidad y a la ciudadanía. Es por ello que en dicha ficción el mejicano reivindica la subversión de las especies inferiores por no ser escuchadas. Hace un recorrido por los autóctonos de Europa que se reparten el mundo por creer tener derechos históricos sobre los demás. Del vigor latino al vigor sajón, de ahí a la invasión eslava, a la colonización amarilla, a la negra y a la rosada, de hegemonía en hegemonía, en un proceso de perfección histórica que desemboca en la extinción. Es aquí, de forma parecida a *Los próximos inquilinos* (1957) de Arthur C. Clarke cuando contempla que la vanidad humana y su fe en el progreso científico terminan en una sustitución de la habitabilidad en el mundo por los animales humanizados. En *El Ángel Caído* (1920), y en relación a la deshumanización del individuo especializado, ofrece una postal interesante: la de un ángel caído socorrido por un niño. La historia desemboca en la recuperación del ángel en la tierra y su vuelta acompañado por el pequeño, dado que la divina criatura ya no ve el mundo como un lugar apto para las infancias. Al perder la lengua de los ángeles, Nervo provoca una sensación de duda y de crisis respecto a los conceptos inamovibles de nuestro pasado, advirtiéndolo los peligros de abandonar la imaginación y lo maravilloso en el desván, con todo lo inútil: la belleza, la sensualidad, la magia, la empatía o los besos. «La experiencia de lo que aparentemente es inútil y la adquisición de un bien no cuantificable de inmediato se revelan inversiones cuyos beneficios verán la luz en la *longue durée*»⁴⁷.

Desde los escombros de la ciudadanía greco-latina como hiedra sibilina y con adulación, se incrusta lo mágico-realista entre los límites de la razón y la

⁴⁶ A. Nervo, *Cuentos misteriosos*, Madrid, Miraguano, 2002.

⁴⁷ N. Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acantilado, 2013, p. 81.

ciencia, para darle otro sentido. La curiosidad y el costumbrismo, la crítica y lo imaginado, nos provocan en la otra mirada, el sentimiento de culpa como primera piedra angular para perdonar, como primer paso shakesperiano de transcendencia de aquel que conmueve sin perturbar. El gesto que enfrenta a la soledad y el resentimiento a su envés social; lo políticamente correcto o lo que perturba sin conmover: el rencor histórico.

En pleno reinado del esperpento, en el seno de la exaltación de lo inhabitable, este precursor de la ciudadanía maravillosa habita en la triada intimidad-reflexión-memoria, portando el báculo de la imaginación. Esta habitabilidad de los lugares comunes como emplazamiento de la convivencia genera como paso intermedio, integrante de lo indígena o primitivo en lo moderno, al hombre-huésped como convidado de lo fantástico. Es aquí donde la pedagogía se torna imprescindible para el desarrollo de los procesos de liberación que originen nuevos órdenes sin ruinas, superadores – sin vértigo histórico – de los prejuicios fantasmagóricos del poder, ofreciendo la experiencia doliente y cómica como alternativa al hombre mediático que habita el capitalismo cavernario. Inventamos palabras porque pensamos con las palabras.

Los primeros peldaños de este estadio es aceptar o comprender, e incluso aprehender las deficiencias morales y las limitaciones humanas como posibilidades para la ciudadanía de la entelequia⁴⁸. La insaciable sed del khronos y la exasperante ausencia del kayrós, la estetización del arte y el abandono de la escena configuran, sin embargo, desde un humanismo pretencioso una relación anquilosante entre saber y poder. Dichas sentencias proto-dogmáticas se ven seriamente amenazadas desde los primeros peldaños, por la vitalidad de la incertidumbre como motor de esta otra ciudadanía imposible, la sospechada (que no sospechosa).

Esta ciudadanía que se presenta en parámetros de proximidad se fundamenta en un tiempo compartido. La ciudadanía imaginada, a través de la voluntad y la persistencia configuradora de una experiencia humana y un concepto de humanidad implica la aceptación de que la belleza no puede ser copiada, sino compartida. Hablamos de potencias de belleza que ofrecen desde la tradición oral fantástica retales de verdad. Intuimos la ciudadanía del realismo mágico como desenmascaradora de la aparente neutralidad del cientificismo, del tecnicismo que anula lo insólito⁴⁹.

La ciudadanía maravillosa abierta a lo intempestivo, da un paso desde la Europa fantástica decimonónica al hombre-rigor-sanación-profecia y canción de Latinoamérica. Frente al hombre mediático y sin rostro, ofrece el prisma de los sueños como dador de color y forma a una realidad proyectiva de tiempos y espacios felices. Esta ciudadanía refundadora de la fantasía europea en lo

⁴⁸ I. Calvino, *De Fábula*, Madrid, Ediciones Siruela S.A., 1998.

⁴⁹ G. García Márquez, *Cómo se cuenta un cuento*, Santafé de Bogotá D.C., Editorial Voluntad S.A., 1995.

riguroso, lo curativo, lo anticipatorio y lo festivo, inventa desde la acción subjetiva la polis mágica que supera con creces a la polis representada y carcelaria, que bajo las leyes del progreso y los símbolos totémicos del reloj, el calendario y el espejo, subsisten en la caverna de las sombras neoliberales.

El ser habitado maravilloso contiene el universo en su interior⁵⁰, se torna en narrador-soñador de las pequeñas historias universalizables con solo cerrar los ojos, desaparece del espejo y despierta de los efectos narcotizantes de la hiperrealidad. Aprovecha la decadencia de su humanidad para habitar los desvanes y devolverles la funcionalidad histórica que les arrebató la mala educación del imperio puritano perpetuado como serpiente uróboro, en el magma mediático del pensamiento único. Al cerrar los ojos y desaparecer del espejo comienza a aceptar la mortalidad, derriba los muros negros de la escuela forjadora de hombres tristes, descubre gotas de esperanza en lo cotidiano, estructurando dentro de las culturas los vínculos con lo comunitario. Descorre el velo del terror de lo sublime y encuentra lo amable. Cede el paso a la otredad, debilita el orgullo y se desprende del prestigio dorado, silencia el eco de los loros y, desde su debilitada identidad y su pensamiento débil⁵¹, insufla aliento a estos animales humanizados que, en contra de la especialización, son capaces de volver a reconstruir el lenguaje y la mirada al mundo con los dedos de la belleza, la sensualidad, la magia y los sueños. Recuperar la lengua de lo íntimo es quizás la gran aportación de la literatura fantástica decimonónica del XIX americano en la conformación de la ciudadanía maravillosa, quizás sea el destello, el escorzo, el reducto posible de la comunidad imaginada.

⁵⁰ A. Risco, *Literatura y fantasía*, Madrid, Taurus Ediciones, 1982.

⁵¹ G. Vattimo, *La sociedad transparente*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990.

Everyday life of teachers and students at the Russian School in Paris in the mirror of 1920s-1930s correspondence

Liudmila Klimovich
Department of history
Ulyanovsk State Pedagogical
University named after I.N. Ulyanov
(Russia)
Lusek84@yandex.ru

Valeriy Suvorov
Museum of history of SSMU, Saratov
State Medical University named after
V.I. Razumovsky (Russia)
valeriy_s@inbox.ru

Leonid Shaipak
Department of history
Ulyanovsk State Pedagogical
University named after I.N. Ulyanov
(Russia)
shaipak@rambler.ru

ABSTRACT: The article is based on the analysis of the correspondence between the director of the Russian Secondary School-Gymnasium in Paris B.A. Durov and its teacher G.L. Lozinsky, along with the letters from its students and their parents. It highlights the details of Russian schools functioning in exile. An analysis of personal and business correspondence leads to our better understanding of the learning process management in Russian schools, their curriculum, the ratio of subjects from the Rossica cycle to the disciplines of the country of residence, and the interaction between the head and subordinates. The main issue under discussion was related to teaching French and French literature, as well as Russian and Russian literature. The problems raised in the letters demonstrate the desire of teachers to optimize the educational process, make it more rational and efficient, and reflect the desire to help young people adapting to life in a foreign country while maintaining their national and cultural identity. The tone of G.L. Lozinsky's letters testifies to the independence of teachers, their capability to make suggestions to the management, and the fact that their opinions were taken into account when distributing the academic load and making the schedule.

EET/TEE KEYWORDS: Russian history; Russian diaspora abroad; Emigration; Russian school; G.L. Lozinsky; B.A. Durov; Russia; XIX Century.

1. *Educational institutions for Russian emigrants in the 1920s*

After the revolution of 1917, approximately two million people emigrated from Russia. Among the main tasks facing the emigrants there were the following: the upbringing of the younger generation; building the educational system oriented so that then emigrants' children know and love their motherland, speak Russian, and take an interest in Russian history and culture. Already in 1926, a decline in the level of Russian language knowledge was noticed. N. Fedotov, in his impressions of the children's colony near Paris, wrote, «Their speech is interspersed with French words, inflected and conjugated in all directions. Their native language vocabulary is way too poor. Quite often in conversation, a boy stumbles over a simple expression, and, being unable to express himself in Russian, replaces it with a French phrase»¹. In France, Czechoslovakia, and Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, the so-called Russian schools were created on the initiative and with the support of the Committee of Zemstvos and Towns for Assistance to Russian Citizens Abroad (*Zemgor*) and active emigrants. This had become possible due to the support of the host governments. There were differences between the countries in the legal status and degree of autonomy of Russian schools, but they had in common their adherence to prerevolutionary traditions of Russian education and upbringing.

2. *Materials and methods*

The youth of the 1920s-1930s was the first generation, which in many respects determined later the image of emigrant community. Exile forced them to reorganize their way of life and living space in a new social and cultural reality. At the same time, everyday life of emigrant youth was radically different from the lives of Soviet or European youth: it was changing dynamically, preserving the best specimens of Russian culture and mode of life, and this was largely due to the merit of Russian schools, because the school represents the space, in which child personality development takes place. In conditions of a foreign cultural environment, alternative social norms and moral principles, the traditional views on education collided with the actual demands of reality.

¹ N. Fedorov, *About the child colony*, «Christian Student Movement Bulletin», vol. 1, 1926, p. 20.

A conflict was arising, attempts to resolve which had a prodigious impact on a child personality and system of values. After all, Russian school in emigration was supposed to form a citizen loving the motherland, and to contribute to his or her integration into the host community, where the child had to live, work and start a family. The school reflected the relationship between educators and administrators, teachers and parents, in an effort to find optimal learning approaches. Via solving current tasks, such as drawing up a rational schedule, distributing an academic load, and developing the curriculum, the palette of relationships within the team was revealed.

School teachers, many of whom began teaching only in emigration, made an overwhelming contribution to the preservation of national and cultural identity of the emigrant youth. It was they who were looking for an answer to the question about how to achieve a balance in teaching disciplines, so that graduates could be involved in the social life of their country of residence, but at the same time would remain Russians. The educational process, on the one hand, was aimed at fostering national self-awareness, understanding and acceptance of oneself as Russians. On the other hand, the realities of the epoch demonstrated the need to live in another country, work, and build a career; and the educational status of young people should have allowed this to be done. Much attention was paid to studying the language, history and geography of the country of emigration, which provided a future opportunity to continue education in the European system without difficulties.

One of the most famous and steady functioning schools in emigration was the Russian Secondary School-Gymnasium in Paris. The school was organized due to the efforts of Russian teachers with the support of the sister of the former ambassador of the Russian Empire to France – M.A. Maklakova². The school admitted the students in the fall of 1920. The articles by L.V. Klimovich and E.E. Sedova were devoted to the history of the Russian School-Gymnasium in Paris and its teachers³. Materials on the history of the school are kept in the State Archives of the Russian Federation in the collection of microfilms of Holy Trinity Theological Seminary in Jordanville (USA); they mainly include official

² Maria Alekseevna Maklakova (1978-1957) is the sister of Vasily Alekseevich Maklakov. In emigration, she was the head of the Committee for Temporary Assistance to Russians in France, the Society for Aid to Children of Refugees from Russia. She was a member of the initiative group for the founding of the Russian School-Gymnasium in Paris, and later was the head of its Board of Trustees.

³ E.E. Sedova, *Unnoticed lives of remarkable women: Catherine Antonovna Shame (1888-1950)*, «Yearbook of the House of Russian Diaspora named after Alexander Solzhenitsyn», vol. 4, 2013, pp. 231-238; L.V. Klimovich, *Contribution of the Russian school in formation of national and cultural identity of young generation emigration in the 20-30-ies of the XX century (by materials of the Russian Secondary School-gymnasium in Paris)*, «Scientific dialogue», vol. 8, n. 56, 2016, pp. 134-146; L.V. Klimovich, *Grigory Leonidovich Lozinsky: an intelligentsia member and a public figure of foreign Russia*, «Intelligentsia and the World», n. 2, 2017. pp. 102-113.

documents (State Archives of the Russian Federation)⁴. The article is based on documents from the collection of Grigory Leonidovich Lozinsky, a teacher at the Russian School-Gymnasium in Paris, stored in the archives of the Center for Eastern European Studies at the University of Bremen (FSO)⁵. Everyday life as an important component of human life, an indicator of cultural belonging, identity, education, upbringing, material, and social status is the object of research in such sciences as philosophy, history, sociology, psychology, art studies, cultural studies, and others.

It is customary to understand everyday life as an integral socio-cultural life world that manifests itself in habitual, «natural», often repetitive situations that act as a self-evident condition of human life. The interpretation of the concept of everyday life in the humanities is wide, it includes everyday life, forms of leisure and role functions of the individual, the specifics of nutrition, everyday life and holidays, language and communication, the timing of life, manifestations of adaptation to a new environment.

3. *Scientific research about «Russian schools»*

The issues of school education for emigrant youth attracted the attention of researchers. The article by Z.S. Bocharova was devoted to the difficulties of opening schools and their legal status. She presented the data on the work of 83 Russian schools in European countries by January 1, 1924, attended by 6765 students⁶. Other researchers, based on the data of Zemgor, mentioned 18-20 thousand school-age children who were in need of a constant material and psychological support in the early 1920s⁷.

From the standpoint of educational process contribution to the formation and preservation of national identity, we should mention the articles by S. K. Kudryashova and E. V. Kirdyashova⁸. Publications by I.N. Suetin were devoted

⁴ State Archive of the Russian Federation. Stock 10243.

⁵ FSO – Archiv der Forschungsstelle Osteuropa an der Universität Bremen (Archive of the Eastern European Research Centre at the University of Bremen). Stock 45. Lozinsky G.L.

⁶ Z.S. Bocharova, *Organization of education in the Russian abroad: Legal framework and historical experience of 1920s-1930s*, «Law and education», vol. 5, 2005, pp. 190-203.

⁷ E.E. Sedova, N.P. Kharkovsky, *Problems of moral education of children and adolescents in the educational theory and practice of the Russian expatriate community of the 1920-1930s*, «Izvestiya Voronezh State Pedagogical University», vol. 4, n. 277, 2017, p. 31.

⁸ S.K. Kudryashova, *Shaping the national system of education by Russian emigrants abroad: general notes*, «Integration of Education», vol. 1, n. 54, 2009, pp. 24-25; S.K. Kudryashova, *Russian educational institutions as a component of the national education system of children and youth in emigration (1920s-1930s)*, «European Social Science Journal», vol. 9, n. 12, 2011, pp. 287-292; S.K. Kudryashova, E.V. Kirdyashova, *Russian school as a factor of formation of the national consciousness of the younger generation in emigration of «first wave»*, «In the world of scientific discoveries», vol. 11, n. 47, 2013, pp. 330-336.

to music education in emigrant children and to the fate of teachers in exile⁹. The topic of upbringing and education in a foreign cultural environment was considered in the paper by A.I. Nasonov¹⁰. In her article, V.N. Seledtsova focused on patriotic education in cadet corps through the prism of organizing extracurricular activities at educational institutions¹¹. The publications by L.V. Romanyuk and O.A. Kosinova¹² were devoted to teaching abroad and the issues of intercultural communication; they revealed the role of Russian schools in the process of integrating children of emigrants into European society. A number of publications on the educational process in emigrant environment were prepared by E.N. Evseeva¹³. Considerable contribution to studying the problems of education in emigrants has been done by E.E. Sedova. In her research, she touched on the pedagogical process, and paid attention to the role of upbringing and education in socialization and adaptation of children outside Russia¹⁴. The monograph by V.A. Shevchenko contemplated the history and problems of the secondary education of Russian emigrants' children in 1920s-1930s – specifically, the functioning of Russian schools¹⁵.

The development of a child personality, pedagogical process and preservation of national and cultural identity were most often in the focus of researchers' attention.

⁹ I.N. Suetin, *The role of Russian musical and educational traditions in the cultural life of South America*, «Estudios históricos», vol. 23, 2020; Id., *The role of domestic musical and educational traditions in the cultural life of european countries during the first wave of russian emigration*, «Estudios históricos», vol. 25, 2021.

¹⁰ A.I. Nasonova, *Higher education of the russian youth during emigration*, «Academy of Pedagogical Ideas, Novation», vol. 11, 2016, pp. 109-114.

¹¹ V.N. Seledtsova, «*Imbued with the spirit of Russia...*». *Russian cadets' editions of the Russian abroad*, «Military history journal», vol. 7, 2014, pp. 68-70.

¹² L.V. Romaniuk, O.A. Kosinova, *Russian pedagogical abroad*, «Knowledge. Understanding. Skill», vol. 4, 2012, pp. 330-333; O.A. Kosinova, *Forming the readiness of the Russian abroad youth for intercultural communication with the peoples of China*, «Higher Education for 21st Century, Proceedings of the 14th International Scientific Conference», vol. 2, 2017, pp. 51-54.

¹³ E.N. Evseeva, *Pedagogical bureau for secondary and lower Russian school abroad (1923-?)*, «The New Historical Bulletin», vol. 2, n. 7, 2002, pp. 150-158; E.N. Evseeva, *Russian school of railway technicians in Prague (1922-1933)*, «The New Historical Bulletin», vol. 2, n. 7, 2002, pp. 159-168; E.N. Evseeva, *Emigrant vs. Soviet higher education of the 1920s. (Experience of comparative characterization)*, «History of Russia: sketches of antibolshevist emigration», 1920-1940s, vol. 4, 2002, pp. 142-163.

¹⁴ Z.S. Bocharova, E.E. Sedova, *Educational and cultural experience of survival of the Russian abroad in the 1920-1930s in the multicultural space*, «Economics and management: problems, solutions», vol. 1, n. 8, 2016, pp. 86-89; E.E. Sedova, *Russian school in Bulgaria as a factor of national self-preservation of children in emigration*, «Izvestiya Voronezh State Pedagogical University», vol. 1, n. 260, 2010, pp. 116-122; E.E. Sedova, A.A. Shvets, *From the history of national education: Russian orphanage in Belgium (1920-1940 years)*, «Izvestiya Voronezh State Pedagogical University», vol. 41, n. 274, 2017, pp. 73-76.

¹⁵ V.A. Shevchenko, *Russian school in emigration. From Belgrade to Harbin*, Moscow, AIRIS-Press, 2017, p. 576.

4. *Teachers and students of the Russian Gymnasium School in Paris*

Funding for the school was coming both from the French government and from private contributors and public organizations of emigrants. Among the benefactors were Grand Princess Maria Pavlovna, ballerina Anna Pavlova, Lydia Pavlovna Deterding (Princess Donskaya). The latter funded the school for many years and acquired a new building for it. The Russian Gymnasium not only educated many children of emigrants, but also became a cultural center for the entire Russian community: concerts, theatrical performances, themed events were held there, traditional Russian holidays were celebrated, along with those arisen in emigration, such as the Day of Russian Culture and the Day of a Russian Child¹⁶. The Russian school was subordinated to the French Ministry of Public Education, hence the diplomas that it issued allowed its graduates to continue their studies at educational institutions in France.

The first school headmaster was Vasily Pavlovich Nedachin. He was succeeded by Boris Andreevich Durov¹⁷, who was top administrator for thirty years.

Personal documents, in particular letters, contain information that remained hidden in official papers. Correspondence between the school headmaster and teachers reveals a number of problematic issues: the relationship between an administrator and a subordinate; the presence or absence of academic freedoms; numerous problems that required an immediate solution. Letters to teachers from the parents of students expose the difficulties faced by both students and their parents.

Correspondence played an important role in the life of emigrants, including teachers. In their letters, they discussed current issues, made suggestions, argued their points of view. Emigrants were much more open in their letters than in public speeches or the press. The emigrants treated the letters with care, in the spirit of Russian nobility traditions; they kept all letters, including copies of responses.

¹⁶ V.N. Seledtsova, «*Imbued with the spirit of Russia...*». *Russian cadets' editions of the Russian abroad*, «Military history journal», vol. 7, 2014, pp. 68-70.

¹⁷ Durov Boris Andreevich (1899-1977) was the grand-nephew of the famous cavalry girl Nadezhda Durova. He was a hereditary nobleman; he followed the footsteps of his grandmother and became a military man, took part in the Russo-Japanese war, and served in the Brest-Litovsk fortress. During the World War I, he fought as part of the Russian Expeditionary Force on the French and Macedonian fronts. In the summer of 1918, he managed to return back to Russia, where he accepted the post of Deputy Chief of the Military Ministry at the Provisional Government of the Northern Region. He remained in Russia for several months, and emigrated to Paris by the end of 1918. During the occupation of Paris in 1940, like many emigrants, he was sent to the Compiègne camp, from which he was released on September 18, 1941. He returned to the gymnasium, and the latter functioned until 1961. Boris Andreevich spent the rest of his life in the Russian House for Elderly Emigrants in Sainte-Geneviève-des-Bois. B.A. Durov's personal archive is kept at the Division of Manuscripts of the Russian National Library in St. Petersburg.

USSR recognition by the Western countries and the strengthening of Soviet power dispelled the emigrants' hopes for an early return to Russia. Since the late 1920s, socially active emigrants began to realize the need to prepare the younger generation for life in an emigration country. The Russian schools were entrusted with the difficult task of helping to integrate into the European (in particular, French) society. An important role in this was played by the knowledge of the French language, which was taught at a high level at the Russian School. Grigory Leonidovich Lozinsky taught French at the gymnasium in Paris. He was also one of the initiators of the Russian School opening, its treasurer and inspector. With him, the gymnasium headmaster, B.A. Durov, discussed the issue of the rational distribution of subjects across the curriculum, «The whole issue will have to be revised again in order to transfer all French literature to the 7th grade, at the expense of the Russian literature, which should be partly moved to the 8th grade. The issues of French examinations will gain more and more importance every year, and we would need to entirely support the candidates»¹⁸.

A few years earlier, G.L. Lozinsky proposed B.A. Durov to have the same teacher in charge of both Russian and French languages. We may assume that he wanted to work according to such scheme, arguing that, «in principle, if we evaluate what the Russian language gives, say, by one point, and the French also by one point, then the sum from the combination of both subjects, under favorable conditions, would equal to two with a fraction, since the subject can be covered much wider, constantly keeping in mind both languages and both literatures and correctly putting the matter of translations in both directions; of course, if the result equals to minus one, then the sum will be minus two with a fraction, or even minus three»¹⁹. B. Durov mentioned the Lozinsky's idea in his response letter back in 1933, «I agree with you that the combination of lessons in Russian and French has many advantages»²⁰. This idea was rejected by the headmaster, and G.L. Lozinsky decided to cancel a number of «written assignments» that were not very beneficial but very time-consuming.

When distributing the teaching hours in the 1935-1936 academic year, G.L. Lozinsky was ready to give 11 lessons in favor of Andrei Alexandrovich Larond, who, according to G.L. Lozinsky, could increase the prestige of the school, «It is imperative to preserve Laronde, and because he is a Frenchman, whose qualification is able to satisfy the most demanding parent, because he knows his job perfectly, because for the French, who can be called one way or another, now or after, to judge our school, he is of a certain value, and can

¹⁸ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from B.A. Durov to G.L. Lozinsky, April 18, 1938.

¹⁹ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov of September 28 (presumably, 1935).

²⁰ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 2. Letter from B. Durov to G.L. Lozinsky, September 6, 1933.

serve as a great defense for us: I think if our future chairman of the commission finds out what Laronde is teaching here, he will immediately acquire an attitude about our school that is beneficial to us»²¹.

Education in the Russian school was not always sufficient to pass the exams in French for further continuing education at higher educational institutions in France. Many parents, who were financially secure, had to resort to the help of tutors. Teachers took additional lessons, thereby receiving a raise in salary. One such student is discussed in the correspondence between G.L. Lozinsky and headmaster B.A. Durov: «I am studying with a young man whose father applied to the gymnasium. Dad is a bit tight-fisted, but we agreed on a wholesale price, which would be profitable if the young man skimmed on his lessons, but he turned out to be very neat, although not well prepared»²². The name of this child remains unknown to us. G.L. Lozinsky studied with the Grand Prince Vladimir Kirillovich, at the request of Ekaterina Chamier: «I had a correspondence with Ekaterina Antonovna (Chamier)²³, somewhat conspiratorial, since she writes, and I write to her, about «her student», without naming him. From her last letter I see that the «student» arrives to Paris after September 15th and, apparently, is counting on a month's preparation time: but is there a misunderstanding here? Indeed, the year before last, the exams were held in early October, if I am not mistaken, at the request of Larond. Or have you managed to persuade him now?»²⁴. Here we see the request of E.A. Chamier to G.L. Lozinsky about classes in French language with Grand Prince Vladimir Kirillovich. The personal collection of G.L. Lozinsky contains letters to E.A. Chamier and to the Chief of the Office of Grand Prince Kirill Vladimirovich G.K. Graf revealing the details of the negotiations. Unfortunately, we did not find information about the lessons per se. In his memoirs, Grand Prince Vladimir Kirillovich only mentions lessons with E.A. Chamier²⁵.

²¹ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov dated September 28 (presumably, 1935).

²² FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov of September 9, 1936.

²³ Chamier, Ekaterina Antonovna (1888-1950). She studied at Novorossiysk University, and then at Bestuzhev Courses in St. Petersburg. Since 1913, she was an employee of the Physics Laboratory at the Academy of Sciences in St. Petersburg. After the revolution, she emigrated to France, worked at the Curie Institute, was an assistant to Marie Curie. She was among the initiators of the creation of the Russian School-Gymnasium in Paris, where she taught physics and mathematics. Besides physics, she was engaged in psychology, and prepared and published the monographs: *Further Mathematics* (1929), *New Principles of Psychology, Their Application to the Study of Knowledge Systems and Personality* (1937), *Cognitive Psychology, Formation, Structure and Evolution of Scientific Knowledge* (1950).

²⁴ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov, September 9, 1936.

²⁵ Grand Prince Vladimir Kirillovich and Grand Princess Leonida Georgievna. *Russia in Our Heart. Liki Rossii*. Publishers, St. Petersburg, 1995.

The versatile knowledge of G.L. Lozinsky allowed him teaching not only French, but also Latin. «I would like to take lessons as often as possible, but I just cannot pay much», wrote Tatiana Shollar, one of his students²⁶.

Correspondence in the first half of the twentieth century was the main means of communication; the paper conveyed the tone and mood of the interlocutor. It is important to emphasize that G.L. Lozinsky communicated with the headmaster on an equal footing, argued his point of view and knew how to cautiously set conditions, which demonstrates the consistency of G.L. Lozinsky as a person and a teacher: «Since I will have fewer lessons this year, I give my teaching hours on a separate sheet of paper, in the order of their convenience for me»²⁷. It was problematic for the school headmaster, as the top manager of the academic load, to please all teachers. In response to G. Lozinsky's detailed letter, B. Durov tried to deny his requests as politely as possible: «Believe me, I sincerely would like to distribute the lessons in the best possible way, without sacrificing anyone's interests or wishes; and perhaps yours, in particular; but in this case I am afraid that we are at an impasse, the way out of which could only be cut through»²⁸.

Other teachers addressed G.L. Lozinsky with requests for assistance regarding the relations with the headmaster. Fyodor Ivanovich Rostovtsev, a teacher of history and geography at the Russian School, complained in a letter to G.L. Lozinsky that the headmaster of the gymnasium, V.P. Nedachin, did not take into account the teachers' opinion when distributing the academic load, «he would distribute [hours] at his own discretion with the tacit connivance of all», and asked G.L. Lozinsky to solicit on his behalf, «I kindly ask you to say that I do not agree to concede three senior classes. At the last final exam, Nedachin thanked me, meaning that I justified his trust»²⁹.

Nearly all the teachers of the gymnasium were prominent figures in the Russian diaspora. For example, F.I. Rostovtsev was a board member of the Union of Russian Officers Participated in the War, in which he was involved in organizing lectures; as a member of the Gallipoli Association, he taught free classes in history and geography; he has also collaborated with the Sentry (Chasovoy) magazine. For forty years, the Russian language and literature at the Russian Gymnasium in Paris was taught by Sergei Georgievich Popich, the initiator of forming Russian falconry in France and a Russian Academic Group in France, an active organizer of the Days of Russian Culture in Exile. Mikhail

²⁶ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K.1. Letter from T. Shollar to G.L. Lozinsky of August 25 (no year).

²⁷ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov, September 28 (presumably 1935).

²⁸ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. B.A. Durov's letter to G.L. Lozinsky, September 30, 1935.

²⁹ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from F.I. Rostovtsev to G.L. Lozinsky, September 22, 1932.

Nikolaevich Gavrilov, a leader of the Russian Catholic Movement in Exile, taught history at the Russian Gymnasium. Vasily Pavlovich Metaksa, a Voting Member of the Sukhum City Duma at the beginning of the twentieth century, a famous merchant, taught geography in exile to the students of the Russian School in Paris. Physics and mathematics were taught there by Ekaterina Antonovna Chamier. Officer, captain of the Special Infantry Regiment of the Expeditionary Corps, Grigory Petrovich Godin, taught gymnastics at the school. Lev Aleksandrovich Zander, philosopher, initiator of establishing the Theological Institute in Paris, the Secretary General of the Russian Student Christian Movement (RSCM), taught philosophy. The music teacher was Rostislav Modestovich Hoffman, a popularizer of Russian classical and Soviet music abroad.

A trusting relationship had developed between students and teachers. In G.L. Lozinsky's Collection, there are letters from his students with greeting cards, explanatory skipping classes, and requests for help in mastering the topic, «We ask you to come tomorrow at 2 o'clock to the gymnasium, as you suggested to us, because we would like to ask you clarifying some issues regarding the literature»³⁰.

Not all children were diligent in their studies, which was reported to their parents or guardians: «My sincere desire for Misha to attend Russian lessons, and I ask you to punish him for disobedience»³¹. Of interest are the comments of G.L. Lozinsky about the students' parents, who, in his opinion, should not interfere in the educational process, due to the fact that, «I do not evaluate parents in a crowd, but rather each individually, and I am critical of their opinions; moreover, the latter are presented to us anonymously: we do not know whether one parent thinks this way, or most parents of a given class do»³².

Parents also addressed G.L. Lozinsky with requests for assistance. Kira Chernyshova's mother asked him to help her daughter receiving a scholarship for studying, which she was denied, «since tuition fees in grades 7 and 8 are so high that we could not afford paying those in any case. It would be a pity to withdraw Kira from the gymnasium when there are only 2 years left!»³³. In 1927, the cost of education in grades 7-8 was 1,400 francs per year³⁴. Scholarships covering half of the tuition cost, meals, and school supplies were

³⁰ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 2. Letter to G.L. Lozinsky from his students on June 21, 1925.

³¹ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 2. Letter from E. Golovin to the Gracious Sovereign (presumably, to G.L. Lozinsky) (no date).

³² FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 2. Letter from G.L. Lozinsky to B.A. Durov of September 28 (presumably, 1935).

³³ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Letter from S.A. Chernyshova to G.L. Lozinsky on August 13, 1931.

³⁴ FSO. Stock 45. Lozinsky G.L. K. 1. Russian Secondary School in Paris, p. 6.

provided by Zemgor in Paris; the remaining payment could be waived by the school for low-income students (there were 100 of these in 1927). In addition to this support, the girls could count on a scholarship from the Russian ballerina Anna Pavlova³⁵. A difficult financial situation was typical for the overwhelming portion of the emigrant community, regardless of the country of residence³⁶.

Conclusion

The analysis of the correspondence between the director and teachers, and teachers and students showed that everyday life of the Russian School-Gymnasium in Paris consisted of a mosaic of everyday lives of its teachers, students and parents. The focus on preserving the cultural and national identity and traditions of the prerevolutionary school in 1920s was gradually replaced in 1930s by the requirements of current realities: an in-depth study of the French language, history and culture of France. The relationship between the headmaster and subordinates was built on democratic principles, but at the same time, we point out that not all teachers could easily communicate with their superiors. The trusting relationships between parents, students and teachers contributed to the creation of an atmosphere of the special spirit at the school, in which the images of bygone Russia were recreated. Social connections, and everyday practices of teachers and children, formed the world for emigrant children and youth. This could be explained that it is in a social group that a person masters social roles, becomes acquainted with values, develops own hierarchy of personal statuses, and forms his or her identity.

³⁵ *Ibid.*, p. 7.

³⁶ L.V. Klimovich, D.N. Kovaleva, *A Social and cultural profile of the younger generation of the Russian emigration in 1920-1930s based on the documents of the Archives of Yugoslavia*, «Balkanistic Forum», vol. 2, 2019, p. 55.

Maestros y diputados. El compromiso político del magisterio catalán, 1932 y 1980

Xavier Tornafoch Yuste
Faculty of Education, Translation and
Human Sciences
University of Vic (Spain)
xavier.tornafoch@uvic.cat

Teachers and deputies. Commitment politician of the Catalan teaching profession, 1932 and 1980

ABSTRACT: The political commitment of Catalan teachers had two special moments during the 20th century: the proclamation of the Second Republic in 1931, which favoured the establishment of an autonomous parliament in 1932, and the recovery of autonomy in 1980. In both periods, teachers with long and prestigious careers reached the institutions of Catalan self-government. For the Catalan nationalists, introducing Catalan in the school, in language and content, was an essential issue. Thus, these teachers also acquired political commitments that were to be reflected in the legal norms that were approved and in the school organization of the Catalan autonomous regime, in 1932 and 1980. Some of these professionals were leading figures in pedagogy, others were simple professionals who combined their teaching dedication with political activity, in all cases, teachers and professors who believed in the transforming power of education.

EET/TEE KEYWORDS: Catalan self-government; Autonomous parliament teachers; Political commitment; School organization; Pedagogy; Spain; XIX Century.

Introducción

Ser maestro, ejercer esa profesión, implica una voluntad de acompañar, de ayudar, de guiar al prójimo, de intervenir en la sociedad a través de la educación, de cambiar las cosas, aunque sean pequeñas y temporales transformaciones. El magisterio es una actividad técnica, la pedagogía lo recuerda cada día, pero también es una actividad social y bidireccional, del educador hacia el educando y de éste hacia el educador. Quizás quien más y mejor ha insistido en ello es Paulo Freire que con su «pedagogía del oprimido» demostró que los educandos

no son simples receptores de información y conocimientos, son la parte esencial del proceso educativo¹. De esta manera, la educación se convierte en un acto de liberación y, por lo tanto, en un hecho político que contiene una dimensión esencialmente colectiva y transformadora. Así pues, no debería extrañarnos que, desde mediados del siglo XIX, los maestros empezaran a aparecer en los parlamentos nacionales, abanderando a menudo opciones transformadoras que pretendían cambiar la sociedad. Sin embargo, en España y en otros países de la Europa meridional, como Italia o Portugal, el activismo de muchos maestros se articuló a través del movimiento libertario, que abominaba del parlamentarismo, por lo que su intervención social cristalizó en ateneos o escuelas racionalistas². Este movimiento pedagógico tuvo incluso sus mártires, como el fundador de la «Escuela Moderna» Francesc Ferrer i Guàrdia, al que se culpó de los disturbios ocurridos en Barcelona durante la Semana Trágica de 1909, por lo cual fue juzgado y fusilado en el Castillo de Montjuïc el 13 de octubre del mismo año³. Además, este maestro racionalista, influido por las ideas pedagógicas de Jean-Marie Guyau y por las actividades del Comité por la Enseñanza Libertaria creado en París en 1898 por Piotr Kropotkin, Elisée Reclús, Charles Malato y Jean Grave⁴, fue acusado del atentado que el anarquista Mateo Morral, bibliotecario en la escuela de Ferrer i Guàrdia, perpetró en 1906 contra el rey Alfonso XIII.

Pero no todo el magisterio tuvo esa voluntad transformadora y “liberadora”, existió también un tipo de maestro vinculado a la Iglesia, que presentó una extraordinaria beligerancia contra las nuevas ideas pedagógicas y que intervino en política con la voluntad expresa de combatirlas. Este magisterio convirtió las escuelas cristianas en baluartes de la contrarrevolución. Los maestros de esta corriente raramente aparecieron en los parlamentos, porque en su mayoría eran clérigos y les estaba vetado el acceso a puestos de relevancia institucional fuera del estricto marco del aparato eclesiástico.

En Cataluña, una nacionalidad histórica que formaba parte de la España unitarista y centralista que se había conformado durante la revolución liberal que disolvió el Antiguo Régimen después de muchos avatares, el compromiso político de los maestros incorporó además de la cuestión social, el tema territorial, cultural y lingüístico. El magisterio catalán había enviado representantes a Las Cortes españolas en el período anterior a la proclamación de la Segunda República (1931-1939), pero fueron pocos y mayoritariamente personas adictas al régimen de la Restauración borbónica que había acabado con el experimento revolucionario de 1868. Sólo el maestro de Tarragona Marcel·lí Domingo representó el espíritu que unos años después se hizo

¹ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 2005.

² P. Solà, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976.

³ P. Velázquez Vicente, *El proceso a Francisco Ferrer Guardia*, Madrid, Editorial Sanz y Torres, 2013.

⁴ J. Riba Miralles, *Jean-Marie Guyau (1854-1888)*, Madrid, Ediciones del Orto, 2000.

hegemónico entre los docentes que accedieron a los parlamentos españoles. De hecho, Domingo fue durante el período republicano dos veces ministro de Instrucción Pública y ministro de Industria y Comercio y de Agricultura, además de dirigente del Partido Republicano Radical Socialista⁵. Antes del Estatuto de Autonomía del 1932, que posibilitó la recuperación del autogobierno, existió el precedente de la Mancomunidad de Cataluña (1914-1925), un ensayo de autogestión administrativa que el gobierno español autorizó para aplacar las reivindicaciones crecientes del nacionalismo catalán⁶. Esta institución se constituyó mancomunando las competencias de las diputaciones provinciales de Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona. En las asambleas de la Mancomunidad la presencia de diputados que provenían del mundo de la docencia fue habitual, y muchos de ellos compartían las ideas de Marcel·lí Domingo. De hecho, una de las tareas principales de la Mancomunidad se desarrolló en el campo de la instrucción pública y la pedagogía. Se creó un Consejo de Investigaciones Pedagógicas, a partir del cual se fundó la primera escuela Montessori en Cataluña, a la que siguieron cuatro más, una en cada provincia. Durante el periodo de implantación de estos centros, la propia María Montessori residió en Barcelona. Además, se creó una Escuela Normal para complementar la formación de los maestros graduados en las escuelas oficiales de magisterio y se modernizó la formación técnica e industrial fundando un patronato para la Universidad Industrial que se ubicó en la calle Urgell de Barcelona.

Sin embargo, los dos momentos históricos en los cuales el magisterio catalán acudió a la política representativa de forma más numerosa y comprometida fue en 1932, coincidiendo con la puesta en marcha del primer parlamento autonómico después de casi tres siglos de centralización, y en 1980, cuando ese mismo parlamento reabrió después de treinta y seis años de dictadura. Los maestros arribaron a la cámara catalana con la intención no sólo de cambiar la política, sino también de transformar una educación anestesiada por décadas de nacionalcatolicismo y tradicionalismo, durante los cuales la lengua y la cultura catalanas, que eran las propias de la mayoría de los alumnos del país, no habían tenido presencia alguna en el sistema educativo ordinario.

⁵ J. Sancho Sancho, *El marcel·linisme a les Terres de l'Ebre*, Benicarló, Onada Edicions, 2016; X. Pujadas i Martí, *Marcel·lí Domingo i el marcel·linisme*, El Vendrell, Ajuntament del Vendrell, 1996; J.L. Carod-Rovira, *Marcel·lí Domingo (Tarragona, 1884 – Tolosa, 1939): de l'escola a la República*, Tarragona, El Mèdol, 1989.

⁶ A. Balcells, *La Mancomunitat de Catalunya, 1914-1925: el primer pas vers l'autogovern des de la desfeta de 1714*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 2014; P. Pagès, *La Mancomunitat de Catalunya: l'obra realitzada*, València, El Temps, 2014.

1. *Maestros republicanos en el Parlamento de Cataluña (1932)*

La dictadura del general Miguel Primo de Rivera (1923-1930), que ejercía de Capitán General de Cataluña en el momento del golpe de estado que acabó con el régimen bipartidista de la Restauración, significó un paso atrás en las aspiraciones de autogobierno de Cataluña. De hecho, uno de los motivos del pronunciamiento fue la oposición rotunda de buena parte de la oficialidad del Ejército español a cualquier cesión autonomista. Sin embargo, el régimen primoriverista contó con el apoyo inicial de la burguesía regionalista que veía en éste una solución para la creciente conflictividad social, que amenazaba con desbordarse en una insurrección obrera, a semejanza de lo que había sucedido en Rusia en 1917. Por otra parte, estos temores eran los que atenazaban a las clases dominantes en toda Europa. La dictadura suprimió la Mancomunidad, prohibió asociaciones culturales catalanistas y partidos políticos, eliminó los organismos pedagógicos creados por la Mancomunidad y dejó sin efecto todas las disposiciones que esta institución había tomado en materia de educación. La dictadura pretendió una «regeneración nacional» que se concretó en la promoción de un sistema educativo uniformador en lo lingüístico, ya que las lenguas peninsulares fueron apartadas de la escuela, y conservador en lo social y moral, porque la Iglesia continuaba siendo el pilar fundamental, siendo la religión materia obligatoria en la enseñanza primaria y secundaria. Además, la situación profesional y social de los docentes continuó siendo muy precaria (muchos maestros fueron cesados por no atenerse a las estrictas directrices de las autoridades) y las instituciones que formaban a los futuros maestros, como las escuelas normales o la Escuela Superior de Magisterio, estaban sometidas a una estrecha vigilancia gubernamental⁷.

La crisis del régimen en 1930 situó a buena parte de la opinión pública española contra la dictadura y contra el rey Alfonso XIII que la había permitido. El magisterio catalán no fue una excepción a esa corriente mayoritaria, ya que había albergado esperanzas desde los tiempos de la Mancomunidad en relación a la mejora de sus condiciones de trabajo y a la aplicación de nuevas propuestas pedagógicas que mejoraran la enseñanza en Cataluña y la acercaran a las clases populares en su lengua materna. En este ambiente de efervescencia republicana, las elecciones municipales del 12 de abril de 1931 consagraron la derrota de las fuerzas monárquicas y la hegemonía de los partidos republicanos que se apresuraron a proclamar la República el día 14 de abril, mientras el rey huía a Francia. Las candidaturas republicanas habían triunfado en las grandes ciudades y, especialmente, en las zonas industriales y mineras. Miles de alcaldes y concejales republicanos de todas las tendencias se hicieron con el poder en los

⁷ R. Lòpez Martin, *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I) Escuelas y maestros*, València, Universitat de València, 1994.

ayuntamientos españoles. Entre ellos, había multitud de maestros y profesores universitarios comprometidos con el nuevo régimen.

En relación a Cataluña, las primeras disposiciones del nuevo gobierno de la República en el ámbito educativo fueron para establecer el bilingüismo en las escuelas catalanas (29 de abril de 1931) y para conceder una Escuela Normal (22 de agosto de 1931), facultando a la Generalitat de Cataluña para organizar en Barcelona, con carácter de ensayo pedagógico, una Escuela Normal de Maestros y Maestras, cuyo plan de estudios y organización debían ser aprobados por el Ministerio de Instrucción Pública⁸. Por su parte, la Generalitat creó en octubre de 1931 un Instituto Escuela de Segunda Enseñanza, cuyo plan educativo, organización y métodos, así como la preparación del profesorado, serían dictados por el recién creado Consejo de Cultura de la Generalitat de Cataluña⁹.

El proyecto autonomista de las fuerzas catalanas se desarrolló a partir del mes de junio de 1931, cuando una ponencia designada por la Diputación Provisional de la Generalitat de Cataluña se reúne en el Santuario de Núria para redactar un texto estatutario que será aprobado posteriormente por una Asamblea de Municipios y sometido a referéndum popular el día 2 de agosto de 1931, que dio su apoyo al proyecto con un 75% de los sufragios. El estatuto fue remitido a Las Cortes republicanas para su discusión y aprobación. El día seis de mayo de 1932 empezó la discusión del estatuto en las Cortes españolas¹⁰. Durante las discusiones, diputados de diferentes ámbitos ideológicos se opondrán a conceder la autonomía a Cataluña, rechazando rotundamente el proyecto votado por el pueblo catalán. La oposición a conceder la autonomía a Cataluña era tan fuerte que el 27 de mayo Manuel Azaña, en representación del gobierno, pronunció un discurso de tres horas en defensa de la autonomía catalana. A pesar de ello, durante el mes de julio el anticatalanismo vigente en muchos lugares de España se movilizó activamente para dificultar la aprobación del texto. Llegaron a las Cortes centenares de comunicaciones de parte de corporaciones, civiles u oficiales, desde toda España solicitando que no se aprobara la autonomía para Cataluña. Sin embargo, la insurrección contra el régimen republicano del general José Sanjurjo del 10 de agosto, que se oponía a las reformas militares que se estaban llevando a cabo y también al proyecto de estatuto de autonomía de Cataluña, aceleró la aprobación del texto estatutario al cohesionar contra el golpe militar a la mayoría de diputados republicanos. El Estatuto modificado y enmendado durante la tramitación en las Cortes se aprobó el 9 de septiembre de

⁸ M. Rossell *et alii*, *Educació i autonomia a Catalunya*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1980.

⁹ S. Domènech i Domènech, *Els alumnes de la Generalitat. Els Institut-Escola Republicans*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009.

¹⁰ X. Tornafoch Yuste, *Los debates del Estatuto de Autonomía de Cataluña en las Cortes republicanas (mayo-agosto de 1932). El idioma catalán y el sistema escolar*, «Historia Actual On Line», vol. 4, 2004, pp. 35-42, en particular p. 39.

1932 por 318 votos a favor y 19 en contra. Un grupo de diputados socialistas y republicanos fueron obligados, por disciplina de partido, a votar a favor del texto estatutario, otros votaron directamente en contra, como el republicano Sánchez Román, y algunos se ausentaron del hemiciclo para no votar a favor ni indisponerse contra su grupo parlamentario. El 15 de septiembre, el presidente de la República, Niceto Alcalá Zamora, firmaba en San Sebastián el Estatuto aprobado por las Cortes españolas. El 25 del mismo mes, Azaña entregaba el texto definitivo a Francesc Macià, el presidente provisional de la Generalitat de Cataluña. El Estatuto recién aprobado en Las Cortes españolas despojó a la Generalitat de la facultad de crear y sostener centros de enseñanza si éstos no se sostenían únicamente con los recursos de la Hacienda catalana, aun cuando el texto de Núria, en su artículo treinta uno, daba a la Generalitat todas las competencias en materia de educación, y aseguraba la presencia del castellano en la escuela. La enseñanza estatal no era traspasada a la autonomía catalana, sólo se dejaba abierta la puerta a que ésta organizara un sistema paralelo de enseñanza financiado con sus propios recursos. Durante las discusiones parlamentarias, algunos diputados, se habían opuesto frontalmente a otorgar la competencia escolar a Cataluña. Así pues, el diputado federal Bernardino Valle aseguraba que

no podemos permanecer ausentes ante la infancia, ante la juventud, fácilmente moldeable; es absolutamente preciso que sufra la influencia directa del Estado, con objeto de que pueda formar los ciudadanos futuros del Estado español, con el sentido español que no podemos abandonar ni en Cataluña ni en ningún otro sitio¹¹.

Por lo que hace referencia a la Universidad, el desacuerdo se solucionó gracias a la enmienda del diputado del partido radical Francisco Barnés, que presentó un texto transaccional que se incorporó después al Estatuto. La propuesta de Barnés posibilitaba la mezcla de las dos universidades, la catalana y la castellana, bajo la regencia de un patronato mixto que daría una igualdad absoluta al catalán y al castellano. De esta manera se superaron los recelos de los diputados que consideraban que la cesión a la Generalitat del sistema universitario crearía una juventud “separatista” que debilitaría la “conciencia nacional” española en Cataluña. Un temor que sólo se comprende por la débil “nacionalización” de España y por el auge de movimientos periféricos nacionalistas o regionalistas que se organizaban y actuaban políticamente, ante los que reaccionaba, no sólo una derecha profundamente centralista, sino también un republicanismo fervientemente estatista que veía en el nuevo régimen la gran oportunidad para concluir una nacionalización inacabada, motivo suficiente para oponerse a la autonomía catalana.

¹¹ *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, 27 de julio de 1932, p. 5974.

Después de la aprobación del Estatuto, se llevaron a cabo las primeras elecciones al Parlamento de Cataluña el 20 de noviembre de 1932, llevándose a cabo la constitución del mismo el 6 de diciembre del mismo año. Al hemiciclo catalán acudieron cuatro profesores universitarios y siete maestros. Algunos de ellos, como Antoni Rovira i Virgili (1882-1949), eran además prestigiosos intelectuales y activistas del nacionalismo catalán. Otros, como Jaume Serra i Húnter (1878-1943), habían desarrollado una extensa carrera académica que los había llevado al rectorado de la Universidad de Barcelona. Había profesores universitarios en diversas disciplinas, como Estanislau Ruiz i Ponsetí (1889-1967), profesor de Geometría, y Tomàs Carreras (1879-1954), catedrático de Ética en la Universidad de Barcelona. Luego estaban los maestros: Pere Mestres (1901-1975), profesor de la Escuela Industrial de Vilanova i la Geltrú, que llegó a ser Consejero de Gobernación y, posteriormente, de Obras Públicas y Sanidad; Pau Romeva (1892-1968), maestro y director en el grupo escolar Ausias Marc de Barcelona (1931); Martí Rouret (1902-1968), maestro formado en la Escola Normal de Girona, que ejerció en la provincia de Tarragona, llegando a ser secretario del Parlamento de Cataluña; Pere Blasi (1886-1961), docente en la Escuela Nacional de Torroella de Montgrí, una pequeña localidad de la provincia de Girona, y redactor de una *Geografía Elemental de Cataluña*; Lluís Bru (1894-1945), maestro en el pueblo ampurdanés de l'Armentera; Xavier Casademunt (1897-1988), maestro en Sant Jordi Desvalls, una localidad cercana a Girona; Manuel Galés (1894-1962), maestro formado en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, un proyecto creado por el pedagogo krausista Francisco Giner de los Ríos, que ejerció en diversos pueblos de Galicia y en Tarragona.

La cámara autónoma catalana tuvo apenas cuatro años de funcionamiento ordinario, ya que se vio condicionada por los sucesos políticos del país. En primer lugar, por el levantamiento del mes de octubre del 1934, que se saldó con la detención del presidente de la Generalitat y de todo su gobierno¹². Posteriormente, por el estallido de la Guerra Civil, durante el mes de julio de 1936. Aun así, se aprobaron y se decretaron disposiciones importantes en el ámbito de la educación, en la elaboración y discusión de las cuales participaron los maestros y docentes universitarios que habían adquirido la condición de diputados durante las elecciones de 1932. Así pues, el siete de junio de 1934 se aprobó la Ley del Instituto de Acción Social, Universitaria y Escolar de Cataluña, cuya misión era dirigir, organizar y administrar las ayudas a los estudiantes, a través de las instituciones correspondientes: residencias, cooperativas, cantinas, seguros, clínicas de asistencia médica, sanatorios, gestión de pensiones, bolsas de trabajo y estudio y otros organismos y servicios sociales de información y auxilio al estudio. En agosto de 1933 se validó el Estatuto de la Universidad Autónoma de Barcelona y el 27 de julio de 1936 se publicó el decreto de

¹² M. López Esteve, *Als fets del 6 d'octubre de 1934*, Barcelona, Editorial Base, 2013.

creación del Comité de la Escuela Nueva Unificada, autorizada previamente por el Gobierno de la República, a través de un decreto del 22 de agosto de 1931, y del que formaba parte el diputado Jaume Serra i Húnter. Los objetivos del nuevo modelo escolar catalán se expresaban en el preámbulo del decreto:

la voluntat revolucionària del poble ha suprimit l'escola de tendència confessional. És l'hora d'una nova escola, inspirada en els principis nacionalistes del treball i de la fraternitat humana. Cal estructurar aquesta escola nova unificada, que no solament substitueixi el règim escolar que acaba d'enderrocar el poble, sinó que creï una vida escolar inspirada en el sentiment universal de solidaritat i d'acord amb totes les inquietuds de la societat humana i a base de la supressió de tota classe de privilegis»¹³.

El *Pla General d'Ensenyament del Consell de l'Escola Nova Unificada*, publicado el 18 de septiembre de 1936, establecía un sistema de ciclos escolares: la *Escola Bressol* (de 0 a 3 años), la *Escola Materna* (de 3 a 6 años), primer ciclo (de 6 a 8 años), segundo ciclo (de 9 a 11 años) y tercer ciclo y cuarto ciclo (hasta los 15 años). Por otra parte, en 1937, cuando el Gobierno de la República ya tenía serios problemas para mantener los frentes de guerra ante el avance imparable de las tropas franquistas, la Generalitat de Cataluña decretó la creación de un «Politécnico de adaptación», que tenía como objetivo la organización de estudios básicos para el acceso a las enseñanzas profesionales de los trabajadores no cualificados.

La experiencia republicana naufragó con la derrota de 1939. El régimen autonómico catalán fue suprimido y todas las iniciativas educativas fraguadas al amparo del Estatuto fueron abandonadas. Los maestros y docentes universitarios que habían accedido al Parlamento de Cataluña marcharon al exilio, del que muchos de ellos no regresaron jamás. Rovira i Virgili murió en el sur de Francia, donde se estableció al salir de Cataluña; Serra i Húnter, Ruiz i Ponsetí, Martí Rouret i Manuel Galés acabaron sus días en México; Pere Mestres murió en su ciudad natal de Vilanova i la Geltrú, aunque pasó muchos años exiliado en Cuba, México, Argentina y Perú; Pau Romeva, vivió en Francia algún tiempo, pero volvió a Barcelona, aunque no pudo continuar ejerciendo el magisterio porque fue inhabilitado por el régimen; Pere Blasi se refugió en el sur de Francia al acabar la guerra pero volvió a Barcelona en 1947 y, aunque las autoridades franquistas le prohibieron recuperar su anterior trabajo de maestro, pudo ejercer en la Escuela Laboral Textil y en la Escuela Laietana, que había creado su hija Fina Blasi i Pujol; Lluís Bru murió en el exilio de Santiago de Chile; Xavier Casademunt estuvo en el sur de Francia hasta 1949, consiguió volver a Cataluña y fue reintegrado al servicio activo como maestro en 1960, ejerciendo en Sant Jordi Desvalls hasta su jubilación en 1968. El único de los diputados docentes que no fue molestado al acabar la Guerra Civil fue Tomás

¹³ J. Costa i Costa, *La Generalitat de Catalunya (II) La Política cultural. El bilingüisme. L'ensenyament. El patrimoni. La cultura popular*, Barcelona, Undarius, 1977, pp. 133-134.

Carreras, el cual fue perseguido durante los primeros días de la Guerra Civil por su condición de hombre de derechas. Huyó a Italia y después a Valladolid. Al acabar la guerra, el doctor Carreras Artau recuperó su plaza como profesor de la Universidad de Barcelona y fue nombrado concejal del Ayuntamiento de Barcelona y posteriormente teniente de alcalde, siendo el encargado de volver a poner en funcionamiento los grupos escolares de la ciudad.

2. Maestros y maestras, diputados y diputadas en un autogobierno recuperado (1980)

La muerte del dictador Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975 abrió las puertas a un cambio de régimen en España después de treinta seis años de autoritarismo militar y nacionalcatolicismo al que había precedido una terrible guerra civil (1936-1939). La creciente oposición al franquismo y la progresiva descomposición de la dictadura posibilitaron una salida pactada entre los sectores afectos al régimen y los que lo habían combatido. Este pacto, que se fraguó durante el período de la «Transición democrática», se concretó en la Constitución española de 1978, que fue ratificada en referéndum el día seis de diciembre. La principal norma jurídica española establecía una monarquía constitucional en el marco de un Estado de derecho que se organizaba territorialmente a partir de los municipios, las provincias y las comunidades autónomas, lo cual abría la puerta a la recuperación del autogobierno de Cataluña, que el régimen franquista había suprimido en 1939. La reivindicación nacionalista se reactivó, especialmente a partir de 1977, cuando una manifestación de más de un millón de personas recorrió las principales avenidas de Barcelona exigiendo «Libertad, amnistía y estatuto de autonomía». Ese mismo año regresó del exilio el presidente de la Generalitat republicana, Josep Tarradellas, que dirigió un ejecutivo provisional para facilitar la redacción de un nuevo texto estatutario y la celebración de las elecciones al Parlamento de Cataluña de 1980. Una ponencia formada por representantes de los partidos mayoritarios de Cataluña elaboró en Sau, un lugar cercano a la histórica ciudad de Vic, un proyecto de Estatuto de Autonomía, que fue aprobado en referéndum y ratificado por la Cortes españolas el 25 de octubre de 1979. El 20 de marzo de 1980 se llevaron a cabo las primeras elecciones al Parlamento de Cataluña, después del paréntesis del franquismo. Como había sucedido en 1932, volvieron al hemisiciclo catalán maestros y docentes, formando parte la mayoría de ellos de partidos y organizaciones que habían combatido a la dictadura. De hecho, durante el período de la transición a la democracia, la educación ocupó un lugar destacado en la esfera pública y la Constitución de 1978 recogía por primera vez el derecho a la educación y la protección de la libertad de enseñanza. Además, en los últimos años del franquismo se

había desarrollado un activo movimiento de renovación pedagógica, que ponía en cuestión la educación y la escuela tradicionales, defendiendo nuevas formulaciones y nuevas prácticas educativas¹⁴. En esa época, la relación entre la política y la pedagogía fue muy estrecha. Las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores universitarios se implican en las luchas sociales, sindicales y políticas del momento convencidos del potencial transformador de la pedagogía. Son los años de la *Associació Rosa Sensat* y de las *Escoles en Lluita* en los barrios periféricos de Barcelona. Los docentes están convencidos que hay que cambiar una escuela pública oficial muy desprestigiada, entre otras cosas por la marginación de pedagogos demócratas como Alexandre Galí, Artur Martorell, Jaume Bofill, Ramon Fuster o Jeroni Moragas¹⁵.

Entre los 135 diputados y diputadas que participaron en la sesión constitutiva del Parlamento catalán recién elegido, celebrada el 10 de abril de 1980, había veinticinco docentes universitarios, seis profesores de secundaria y tres maestros. Entre los primeros, algunos de los políticos que marcaran la vida pública catalana durante los primeros años de la autonomía: Joan Raventós i Carner, Rafael Ribó i Massó, Antoni Subirà i Claus, Heribert Barrera i Costa, Josep Maria Cullerell i Nadal, Antoni Lucchetti i Farré, Isidre Molas i Batllori o Alexandre Padrós i Abelló. Personas de ideologías diversas que provenían del mundo universitario y que se implicaron en labores políticas que algunos ya no abandonarán jamás. Existía un grupo menos numeroso de profesores de secundaria, unas enseñanzas que se habían expandido desde la Ley General de Educación (1970), promovida por el ministro Villar Palasí, entre los cuales había algunos docentes dedicados a la formación mercantil y profesional, entre los que destaca la figura del comunista Alfons Carles Comín (1933-1980), un infatigable luchador antifranquista que había fundado en 1973 la asociación *Cristians pel Socialisme*, con el objetivo de hacer compatible la fe católica con la teoría y la praxis del marxismo, y la revista *Taula de canvi*. Comín era, además, un intelectual comprometido que analizó las raíces del subdesarrollo de Andalucía. Finalmente, un grupo pequeño de maestros de escuela: Eulàlia Calzada, Francisco Hidalgo Gómez y Marta Mata. La primera, profesora en la *Escola de Magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona* y posteriormente directora del *Institut de Ciències de l'Educació* de la misma universidad, formó parte de la comisión de cultura y de la comisión de presupuestos del parlamento catalán. Por su parte, Francisco Hidalgo provenía del ámbito de las asociaciones de inmigrantes andaluces de la periferia de Barcelona y participó en las comisiones parlamentarias de política cultural, política social y de derechos humanos. Por último, estaba Marta Mata, una persona profundamente comprometida con

¹⁴ A. Torrent Font, J. Feu Gelis, *Les escoles en lluita als anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», vol. 34, 2019, pp. 149-179.

¹⁵ P. Solà, *Educació i societat a Catalunya*, Vic, Eumo, 2011.

la renovación pedagógica que participó en la fundación de la *Associació Rosa Sensat* y del *Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Además, impartió clases de pedagogía y de didáctica en la universidad, publicó numerosos ensayos sobre pedagogía y política educativa y colaboró en muchas publicaciones escolares. Fue la directora pedagógica de colecciones infantiles en la editorial Galera y colaboró en la declaración *Per una nova escola pública*, de la *X Escola d'Estiu* (1975)¹⁶.

En el ámbito legislativo, tuvo una gran trascendencia durante la primera etapa del Parlament de Catalunya la aprobación de la Ley de Normalización Lingüística de Catalunya (6 de abril de 1983), que posibilitaba el retorno del catalán al sistema educativo, estableciéndose como idioma vehicular en el entorno escolar, aunque se garantizaba el aprendizaje de la lengua castellana en todos los niveles educativos. Además, y aunque Catalunya no disponía de una ley educativa propia y debió regirse por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Generalitat fue asumiendo desde 1980 competencias en materia educativa. Fueron traspasadas al gobierno autonómico las fundaciones docentes privadas, los servicios territoriales, las inspecciones de la educación primaria, la secundaria, el bachillerato y la formación profesional, las enseñanzas especializadas, las escuelas de artes y oficios, las escuelas oficiales de idiomas, el personal adscrito a los centros, secciones y unidades públicas de los distintos niveles educativos, las orientaciones pedagógicas, la elaboración y aprobación de planes de estudio, la declaración de interés social de centros sociales no universitarios, la autorización de centros privados y el registro de centros públicos y privados¹⁷. Más tarde, la Generalitat se hizo con las competencias en materia universitaria. A todo ello, hay que añadir la voluntad innovadora de las autoridades autonómicas, lo cual llevó a la creación de instituciones de nuevo cuño como el *Consell Interuniversitari de Catalunya*, los consejos escolares municipales y comarcales o el *Institut Català de Noves Professions*.

La administración educativa de Catalunya, en los ámbitos de la educación primaria y secundaria, las enseñanzas profesionales y artísticas y también el ámbito universitario, ha construido desde aquella primera legislatura autonómica, de la que formaron parte algunos de los pedagogos más influyentes de la época, una estructura funcional compleja que ahora, cuarenta años después, tiene como objetivo su descentralización, para potenciar servicios territoriales que acerquen la gestión de la educación no sólo a los profesionales sino también, y muy especialmente, a los usuarios del sistema educativo catalán, esto es a los alumnos y sus familias.

¹⁶ M. Mata, *Per avançar en l'educació*, Barcelona, Vic, Eumo, 2010; R. Portell, *Marta Mata: el camí de l'escola*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007.

¹⁷ J. Sarramona [coord.], *L'educació a Catalunya*, «Educar», vol. 16, 1990, pp. 27-70.

Conclusión

En estos tiempos de profesionalización extrema de la política, y de discurso hegemónico de la gestión, resulta casi una curiosidad antropológica la militancia educativa de los cargos electos de cualquier institución política, sea un simple ayuntamiento o un parlamento nacional. Sin embargo, en la Cataluña de principios de los años treinta y en la de los años ochenta, en un contexto social en el que la fe en la educación como método para transformar el mundo era muy extendida, el compromiso político de los maestros y los profesores era algo habitual. Fueron dos momentos cruciales en la historia contemporánea de España y de Cataluña. La proclamación de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, ponía fin a sesenta años de restauración monárquica, que tuvieron el corolario en una dictadura militar (1923-1930), que fue tolerada por el rey Alfonso XII. Por otra parte, la muerte del dictador Francisco Franco en 1975 y la apertura democrática que siguió a este suceso, con la aprobación de un estatuto de autonomía para Cataluña y la recuperación de sus instituciones de autogobierno, volvieron a abrir un período de pluralismo político y de controversia social que terminaba con treinta y seis años de partido único en un régimen totalitario de matriz nacionalcatólica. En ambos momentos, la educación se convirtió en una potente arma de transformación social y política, en parte por la influencia de los movimientos de renovación pedagógica que venían del Sur, como el que lideraba Paulo Freire en Brasil, y en parte por la desidia o por la manipulación que ésta había sufrido en los largos años de la Restauración monárquica (1875-1931) y durante el franquismo (1939-1975). Los sectores progresistas de la sociedad observaban el subdesarrollo español y lo atribuían a la falta de desatención gubernamental a la educación: faltaban escuelas y maestros preparados, faltaban metodologías modernas, faltaba, sobre todo, un ambiente de tolerancia intelectual, y sobraba dogmatismo religioso y superstición. En el caso de Cataluña, además, existía el agravio histórico de la lengua y la cultura propias, apartadas de la enseñanza de forma rutinaria desde la misma constitución de la España moderna. Para los nacionalistas catalanes, introducir el catalán en la escuela, en lengua y contenidos, era una cuestión esencial. Así pues, estas circunstancias hicieron que maestros y profesores comprometidos con su profesión, adquirieran también compromisos políticos que habrían de reflejarse en las normas jurídicas que se aprobaron y en la organización escolar de que se dotó el régimen autonómico catalán, en 1932 y en 1980. Algunos de estos profesionales eran figuras señeras de la pedagogía, otros simples profesionales que combinaron su dedicación docente con la actividad política, en todos los casos, maestros y profesores que creían en el poder transformador de la educación.

Revisitar las políticas educativas en España y Portugal en el ocaso de sus dictaduras (1970-1973)

Álvaro Nieto Ratero
GRUPOEDE – Center for
Interdisciplinary Studies of the
20th Century – Institute for
Interdisciplinary Research
University of Coimbra (Portugal)
lvrnieto@gmail.com

Evangelina Bonifácio
VALORIZA – Research Center for
Endogenous Resource Valorization
Polytechnic Institute of Portalegre
(Portugal)
Polytechnic Institute of Bragança
(Portugal)
vangelina@ipb.pt

Revisiting education policies in Spain and Portugal in the twilight of their dictatorships (1970-1973)

ABSTRACT: The education of the Salazar-Caetano and Franco dictatorships was used as an element to manipulate the will of the citizens and to inculcate the roles and behaviours that both men and women should follow in society. The text aims to analyse educational policies from the time of the dictatorship to the transition to democracy in the two countries. The methodology is historical-educational (Ruiz, 1976; Tiana, 1988), aiming to analyse legislative texts. The results highlight the idea that in both countries the two fundamental pretensions were dogmatic and patriotic, but masked in an open-minded discourse by the pressures of international organisations to promote equitable education centred on human capital in order to improve the professional qualifications of citizens.

EET/TEE KEYWORDS: Education; Dictatorships; Spain; Portugal; XX Century.

Introducción

La educación es un proceso secular que asumió como finalidad el desarrollo de la persona humana y de las sociedades, independientemente de las diversas concepciones que fueron emergiendo en diferentes abordajes históricos, de todos los tiempos históricos y de todas las sociedades y que gradualmente llevó a los gobiernos a comprender su influencia y las posibilidades que ella ofrecía a los poderes públicos.

En esta perspectiva la educación no estaba al margen de la propaganda de las dictaduras de Salazar-Caetano y Franco. Las mismas usaban la educación como elemento para manipular la voluntad de los niños y las niñas e inculcar los roles y los comportamientos que debían de seguir tanto el hombre como la mujer dentro de la sociedad. Ciudadanos obedientes, comprometidos, leales a la Patria y a Dios.

Portugal y España tenían tasas de analfabetización importantes pero muy desiguales. España tenía una tasa de analfabetos en 1960 del 14%¹ mientras que Portugal rondaba el 40%². Eran pueblos con cierto nivel de desaceleración en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías, a causa de la resistencia de los regímenes porque no deseaban ser condicionados por la era industrial³.

España se encontraba en un periodo de regresión en cuanto a las libertades de los ciudadanos con un modelo autoritario y militar en torno a la figura del general Francisco Franco, tras la Guerra Civil española (1936-1939) que asoló al país durante cuatro años. En este sentido, se perseguía extirpar todo legado de los pensadores de la Institución Libre de Enseñanza⁴ de la masonería⁵, anarquismo, comunismo, socialismo y nacionalismo⁶ porque los consideraban un peligro ya que sus ideas y acciones eran perniciosas para el Estado y la Iglesia. Se impuso un modelo en torno a un sentimiento de lealtad al movimiento

¹ M. Vilanova, X. Moreno, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 30-37.

² Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de estatísticas na educação*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2009, p. 17.

³ F. Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, «Revista de Educación», n.º extraordinario, 1992, pp. 31-46; C.C. Milito, T. Groves, *¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia*, «Bordón», vol. 65, n. 4, 2013, pp. 135-148; R. Grácio, *Perspectivas futuras*, en M. Silva, M.I. Tamen (edd.), *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, pp. 649-696; R. Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, Lisboa, Moraes Editores, 1973.

⁴ O. Negrín, *El nacional-catolicismo franquista. De la involución escolar al desarrollo tecnocrático*, en Id., *Historia de la Educación en España*, Madrid, Uned, 2011, pp. 521-562; M.D. Puellas, *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.

⁵ J.I. Bedoya, *¿Por qué Franco odió tanto a los masones?*, «El País», 13 de marzo de 2016, s.p. <https://elpais.com/cultura/2016/03/13/actualidad/1457875374_091778.html> (last access: 02.03.2021).

⁶ J. Jiménez, *El Partido Comunista y la guerra civil*, «El País», 27 de mayo de 1976, s.p. <https://elpais.com/diario/1976/05/27/opinion/201996002_850215.html> (last access: 02.03.2021).

nacional, en el cual se veneraba al dictador Franco y a los valores católicos. Estos se fueron imponiendo en la sucesiva normativa educativa (1938-Ley de la Enseñanza Media-1943 – Ley de Ordenamiento Universitario, 1945-Ley para la Enseñanza Primaria 1949 – Ley de la Enseñanza Media y Profesional)⁷.

Entre lo más destacable del ideario educativo franquista está la introducción de las lenguas alemana e italiana en los programas oficiales de la enseñanza media por simpatía a los regímenes dictatoriales de Hitler y de Mussolini⁸, la imposición de un sacerdote que supervisara la formación catequética de los futuros ciudadanos⁹, y la exaltación en todos los contenidos de las asignaturas, tanto de Dios como de la figura de Franco¹⁰, estableciéndose así un nexo de unión inquebrantable entre Iglesia y Estado que se vería reforzado en el Concordato de 1953¹¹.

Además, la educación franquista carecía de un sistema comprensivo y universal entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, que no permitía la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para el acceso a los estudios universitarios, ya que la legislación seguía la misma estructura en los niveles de enseñanza de la ley Moyano de 1857¹².

En Portugal, durante la Primera República (1910) hubo un esfuerzo legislativo y reformador para diversificar la oferta educativa, abarcando la enseñanza infantil, primaria, técnica y superior, destacando la remodelación de los programas y métodos pedagógicos.

En 1926, la implantación de un régimen autoritario provocó un retroceso en la educación, ya que ésta pasó a tener una función adoctrinadora y, en general, se redujeron los planes de estudio y su duración, con el objetivo de reducir los costes respectivos. Cabe mencionar que el caso de la educación secundaria técnica tuvo una reforma en 1948, que parecía ampliar la alternativa de

⁷ Ley de la Enseñanza Media, «Boletín Oficial del Estado», n. 85, 23 de septiembre de 1938, pp. 1385-1395; *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*, «Boletín Oficial del Estado», n. 212, 31 de julio de 1943, pp. 7406-7431; *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, «Boletín Oficial del Estado», n. 199, 18 de julio de 1945, pp. 385-416; *Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional*, «Boletín Oficial del Estado», n. 198, 17 de julio de 1949, pp. 3164-3166.

⁸ J.A. Lorenzo, *La enseñanza media en España (1938-1953). El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947*, «Historia de la Educación», vol. 17, 1998, pp. 71-88; G. Ossenbach, *La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán*, en A. Tiana, G. Ossenbach, F. Sanz (edd.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, Uned, 2002, pp. 217-232.

⁹ M. Sonllea, C. Sanz, L. Torrego, *El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra*, «Futuro del Pasado», vol. 9, 2018, pp. 331-363.

¹⁰ F. Blázquez, *A Dios por la Ciencia. Teología natural del Franquismo*, «Asclepio», vol. 63, n. 2, 2010, pp. 453-476.

¹¹ I. Martín, *La educación en el concordato español de 1953*, «Revista de Educación», vol. 42, n. 1, 1956, pp. 17-21.

¹² M.D. Puelles, *Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

escolarización profesional, pero era discriminatoria, porque no permitía la correspondencia con la educación secundaria, así como la igualdad de acceso a otros niveles educativos. Siguió un periodo de gran estabilidad sin que la educación fuera una posibilidad efectiva para los jóvenes portugueses. Hay que añadir que entre 1930-1960 la enseñanza obligatoria en Portugal se mantuvo en tres años, pasando formalmente a seis en 1964, aunque las condiciones logísticas (profesores, escuelas, recursos materiales) eran escasas¹³.

La presión internacional en los años previos a las caídas de los regímenes autoritarios de España y Portugal fue relevante para que abrieran su modelo en las vertientes política, económica, entre otros, también en la vertiente educativa, debido a la ideologización y la censura instalados de los propios sistemas educativos, a la escasa cualificación y formación profesional de la mayoría de los ciudadanos, debido a la dificultad en el acceso a los estudios superiores, por la falta de recursos de económicos de una parte importante de la ciudadanía.¹⁴

Siguiendo esta contextualización histórica, el objetivo central de este trabajo visa comprender las leyes educativas que marcaron la transición de la dictadura para la democracia, alargando el conocimiento ya existente, por lo que se pretendió evitar lecturas horizontales desenraizadas y apriorísticas¹⁵. Así, la opción metodológica es de ámbito histórica-educativa¹⁶ en el que realizamos un rastreo de la documentación poniendo el foco de análisis en los documentos legislativos que se encuentran tanto en el «Boletín Oficial del Estado» como en «Diário da República» constituyendo así el corpus del análisis, siendo complementado con otras fuentes, tanto primarias como secundarias, que se consultaron las bases de datos de «Scopus», «Web of Science», «Dialnet» y «Revium». Con ello pretendíamos analizar el proceso de génesis, procedimiento parlamentario y aprobación tanto de la Ley General de Educación de 1970 en España como la Ley nº5/73 de 1973 en Portugal.

Seguidamente, desde un enfoque hermenéutico, partimos de los documentos oficiales, encontrando los conceptos clave y, posteriormente, se verificaron las similitudes o paradojas encontradas en el discurso de los textos legislativos de las dos reformas educativas. A continuación, se procedió a la profundización

¹³ R.D. Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996; A. Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002.

¹⁴ V. Lemos, *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*, Lisboa, CIES-IUL, 2014; R. Díez, *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica*, «Revista de Educación», n. extraordinario, 1992, pp. 261-271.

¹⁵ J.F.D. Almeida, J. Madureira, *Teoria e investigação empírica nas ciências sociais*, Lisboa, Imprensa das Ciências Sociais, 1975.

¹⁶ J. Ruiz, *El método histórico educativo en la investigación en historia de la educación*, «Revista Española de Pedagogía», n. 134, 1976, pp. 449-475; A. Tiana, *La investigación historico-educativa actual: enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988.

teórica de las políticas educativas y a la revisión de los antecedentes históricos comentados en la bibliografía y que apoyaron, teóricamente, el análisis cualitativo y holístico de los fenómenos en estudio, en el que las fuentes primarias fueron los textos legales, como se mencionó anteriormente.

A posteriori, partiendo desde una postura crítica, realizamos las oportunas consideraciones en las que se destaca la información sustantiva que surgió del proceso de análisis de la información, admitiendo la influencia de la condición humana (los investigadores) pero con la sensibilidad y el rigor histórico que pretendía estudiar, comprender, analizar e interpretar este objeto de estudio (las leyes) desde la perspectiva de que los «objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas están en permanente movimiento y que esta característica debe tener implicaciones epistemológicas»¹⁷.

Por último, hubo una preocupación por aportar nuevas lecturas al contexto socio-histórico de la fase de proximidad a las políticas educativas adoptadas en los países de referencia que se presentan a lo largo de esta contribución científica.

1. *Contextualización e influencias de las organizaciones internacionales*

El contexto educativo de estos dos países de la Península Ibérica y sus dificultades fueron acompañados por organizaciones internacionales que recordaron la importancia de mejorar el acceso a la escolarización y eliminar las altas tasas de analfabetismo de estos dos pueblos. En 1959, el entonces ministro de Educación (Leite Pinto) estableció conversaciones con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para desarrollar un trabajo común. A este respecto, Rómulo de Carvalho (1996) escribió

La sugerencia fue muy bien aceptada e incluso se consideró útil extenderla a otros países mediterráneos, atrasados, como nosotros, en los mismos aspectos educativos. De ahí que esta iniciativa portuguesa diera lugar a una amplia asistencia de especialistas de la OCDE a Portugal, España, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía, organizando un plan común que se denominó 'Proyecto Regional del Mediterráneo' [...]. Los primeros resultados sólo se harían públicos después de que Leite Pinto dejara el Ministerio de Educación¹⁸.

En este contexto, de influencias externas surgieron estas reformas educativas, que pasaron por el tamiz ideológico de los regímenes dictatoriales de Portugal y España.

¹⁷ G.M. Ribeiro, *Novo manual de investigação*, Lisboa, Contraponto, 2018, p. 93.

¹⁸ Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, cit.

La ley Villar Palasí (1970) y la ley Veiga Simão (1973) estaban enfocadas a la mejor preparación profesional, tras años de pre-industrialización que iba precarizando la cualificación laboral de sus trabajadores. España y Portugal necesitaban blanquear sus regímenes autoritarios, en materia educativa y de cualificación profesional, por las presiones de la comunidad internacional. Para ello, en la década de los años sesenta, participaron en el «Proyecto Regional del Mediterráneo», de la OCDE¹⁹ que fue un elemento vertebrador para poder mejorar la cualificación de la mano de obra en los dos países y acceder mejor al mercado industrial. Por ello, proponían el acceso de los ciudadanos a la educación, democratizando la enseñanza, y con el único principio que no fuese el mérito personal en base al esfuerzo y la capacidad de la persona. Los españoles y los portugueses debían de poseer una cualificación científico-técnica de calidad para desempeñar bien su puesto de trabajo o, dicho de otro modo, la educación al servicio de la economía, tal y como acontece en nuestros días.

Este proyecto se ponía en marcha trabajando cinco cuestiones que afectaban al crecimiento económica de los países: a) Desaceleración del rendimiento per cápita; b) las cotas altas de población que se dedicaban a los trabajos del campo; c) la baja tasa de escolarización de los niños y niñas en la enseñanza básica; d) la carencia de personal con una cualificación profesional y e) la falta de recursos materiales en las escuelas²⁰.

Siguiendo a Papadopoulos (1994) los países de dicho proyecto, Jordania, Turquía, Italia, España y Portugal, debían de seguir las siguientes indicaciones: a) Estos países debían ser coordinados por unos miembros especializados, representados en economistas, estadistas, y responsables educativos nombrados por los gobiernos; b) elaborar un informe con la situación del país que haga constar los recursos a disponer y las metas a cumplir en el periodo 1961 a 1975 e, por último, c) los recursos económicos serían sufragados tanto por los gobiernos de los países como por la OCDE²¹.

En los casos de España y Portugal, en referente a la educación, se presentan dos informes importantes. España, a través del Ministerio de Educación y Ciencia en 1963, haciendo una radiografía de la situación general del sistema educativo y las metas propuestas por la OCDE a cumplir, previsiones del gobierno español,

¹⁹ Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.; R. Grácio, *Perspectivas futuras*, en Silva, Tamen (edd.), *Sistema de ensino em Portugal*, cit.; Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, cit.; Milito, Groves, *¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia*, cit.; Lemos, *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*, cit.

²⁰ Lemos, *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*, cit.

²¹ *Ibid.*

para el año 1970²². Portugal apoyaría el mismo planteamiento en 1964 para cumplir las metas de la OCDE desde 1965 hasta 1975²³.

Las reformas educativas son un elemento clave para llevar a cabo todo lo mencionado anteriormente. Por ello, la educación debía ser modernizada y adaptada al nuevo contexto social. Las dictaduras debían dar una imagen de abertura. Qué mejor manera de renovar la educación en cuanto elemento clave para moldear la personalidad del individuo. Eran reformas que clamaban por la libertad y por la apertura de la ciencia y la técnica, a su vez defendían la inculcación de los valores cristianos y la lealtad a la Patria como elementos basilares para ser un buen ciudadano. Dos reformas que sirvieron de excusa para perpetuar dos regímenes antidemocráticos.

2. La reforma educativa de la ley 14/1970 en España

El ministro de Educación Nacional, José Luis Villar Palasí, juró su cargo, el 16 de abril de 1968, con el objetivo de llevar a cabo una reforma del sistema educativo español dentro de un régimen autoritario y totalitario. Según recoge Maite Ducajú, en 2008²⁴, el ministro sabía de las dificultades que se le avecinaban a este desafío:

Yo no era apolítico, pero no tenía un grupo detrás. Ni era del Opus ni falangista. Era un «freelance». Tenía el Consejo de Ministros en contra y si hubiera tardado un año en presentar la propuesta hubiera habido sus más y sus menos²⁵.

En la exposición de motivos de la ley educativa española se hace mención a la gran ley de bases que imperaba en España hasta ese momento. Ley de finales del siglo XIX, o popularmente conocida por la Ley Moyano, de 1857, en la que la formación recibida durante enseñanza primaria no concatenaba con la formación administrada en enseñanza media o segunda enseñanza. Esta circunstancia se agravaba porque los alumnos de familias pobres no tenían acceso, dado el coste económico, mientras que los alumnos de familias más pudientes podían frecuentar la enseñanza media y la universitaria.

²² Díez, *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica*, cit.

²³ Lemos, *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*, cit.

²⁴ R. Brines, R. Montaner, *Adiós al padre de la EGB*, «Levante- em.com», 2012, s.p. <<http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2012/05/11/adios-padre-egb/904142.html>> (last access: 02.03.2021).

²⁵ Brines, Montaner, *Adiós al padre de la EGB*, cit.

Nos encontrábamos ante dos sistemas paralelos, uno para el de las gentes más pobres y otro destinado a los hijos de las familias pudientes²⁶. Por otra parte, la Universidad necesitaba una renovación profunda dada la contestación por parte de la misma. Los estudiantes protestaban porque anhelaban un tipo de Universidad con una premisa clara: la libertad de expresión y la democracia dentro de los órganos universitarios. Los universitarios comenzaron sus protestas tanto en privado como en público. La primera protesta que fue importante se celebró en la antigua Universidad de Madrid, hoy Universidad Complutense de Madrid, en 1956, que se dirigía contra el único sindicato en la Universidad, el Sindicato Español Universitario, con el propósito de denunciar el ambiente de asfixia y el control de los órganos universitarios por las autoridades franquistas. Por otro lado, demandaban convocar un congreso estudiantil, del cual imperase algún tipo de libertad con el propósito de democratizar la Universidad. Dichos anhelos fueron reprimidos por la dictadura²⁷.

Los primeros pasos para la nueva ley de educación se dieron por la tenacidad de una figura de peso dentro del Ministerio de Educación y Ciencia, Ricardo Díez Hochleitner²⁸ que anteriormente fue el primer inspector general de la Formación Profesional Industrial de la misma cartera ministerial, en 1955, y que tuvo que abandonar el cargo por la destitución del responsable de la cartera de Educación, Joaquín Ruiz Giménez²⁹. Las razones, para del cese del Inspector y del ministro, fueron una primera tentativa de llevar a cabo una amplia reforma educativa que abarcara desde la Universidad hasta otros niveles de nuestro sistema educativo, y que no era visto con buenos ojos por parte de una parte del régimen de Franco³⁰. Franco lo sustituyó por su marcado carácter liberal³¹.

El antiguo inspector del Ministerio realizó varias colaboraciones para la UNESCO y fue nombrado director general de Planificación Educativa de dicha institución por sus sucesivas propuestas de reforma en algunos países de América Latina orientadas a la formación profesional y a una mejor cualificación de los trabajadores. En 1968 es llamado por el entonces ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, para que formara parte del grupo de expertos que abordarían la reforma educativa³².

²⁶ J. Seage, *El libro blanco de la educación*, «Boletín de la Comisión Española de la UNESCO», vol. 5, 1969, pp. 29-35.

²⁷ M. Gómez, *El movimiento estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975)*, «Revista Crítica de Ciências Sociais», vol. 81, 2008, pp. 93-100.

²⁸ Milito, Groves, *¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia*, cit.

²⁹ Díez, *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica*, cit.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Gómez, *El movimiento estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975)*, cit.

³² Díez, *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica*, cit.

Importa acrecentar que contactó a un grupo preparado de tecnócratas con la misión de cambiar el sistema educativo y de la redacción de un libro blanco, titulado: «La educación en España. Bases para una política educativa», presentando, en febrero de 1969 ante la prensa con el objetivo de esgrimir las líneas maestras³³. La primera hacía una radiografía crítica de la situación del país y los objetivos a alcanzar en la próxima década, la segunda se centraba en las nuevas metodologías pedagógicas, con una tendencia liberal, y, por último, reformar la administración educativa. Tras su discusión y propuestas de mejoras se presenta el anteproyecto de ley en octubre de 1969 y su aprobación como ley orgánica en agosto de 1970³⁴.

En primer lugar, en la discusión de libro blanco, participaron distintos sectores de la sociedad, generalmente expertos, y estamentos de la Iglesia. Los futuros resultados del libro, que se plasmarían en una ley, se centraban bajo el manto de la Igualdad de Oportunidades, dado que después de la enseñanza básica, había dos alternativas para el alumno de catorce años, que consistían en las enseñanzas de Formación Profesional o Bachillerato elemental³⁵. La Formación Profesional de grado elemental no tenía una oferta atractiva de titulaciones y sólo era un residuo para todos aquellos que querían abandonar la escuela tras la etapa obligatoria, centrándose los medios a los alumnos que querían frecuentar la enseñanza del Bachillerato, es decir, era una nueva forma de discriminación, edulcorada en la defensa de la igualdad de oportunidades, porque se le brinda al alumno una vía para su formación al mercado laboral. También otro aspecto a destacar en la futura ley es la renovación de las Universidades españolas con la creación de los Departamentos universitarios por áreas científicas, el impulso de las carreras técnicas y la formación del profesorado, a través de la creación de los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación³⁶. Por último, la creación de nuevas universidades en Madrid, Barcelona y Bilbao³⁷.

Esta reforma se pretendía enfocarla al capital humano, a la industrialización, tras años abasteciéndose de la explotación del campo, dada la influencia de otros países europeos y de organismos internacionales como la OCDE que exigían unos ciudadanos plenamente preparados y cualificados³⁸. Esta ley desarrollaba un «tecnicismo espiritualista»³⁹, dado que las líneas generales del libro blanco son redactadas por personas afines al Opus Dei⁴⁰. En segundo lugar, la ley tuvo una serie de problemas durante el trámite parlamentario,

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, cit.

³⁶ M. Fernández, *Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación*, «Revista de Educación», n. extraordinario, 1992, pp. 73-87.

³⁷ L. Vega, *La reforma educativa en España (1970-1990)*, «Educar em Revista», vol. 13, pp. 101-128.

³⁸ Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, cit.

³⁹ *Ibid.*, pp. 36-39.

⁴⁰ Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, cit.

dado el enfrentamiento entre los tecnócratas y la división azul de la Falange. La división azul ganó el trámite parlamentario al no dotar de financiación la ley⁴¹. Así lo señalaba Hochleitner:

la supresión de las medidas de reforma fiscal y de apropiaciones presupuestarias. La sospecha popular de que había interés en frustrar la reforma dio lugar en Valencia a un movimiento breve pero significativo pidiendo que el Proyecto de Ley se votara por referéndum popular. Los debates, largos y difíciles, se prolongaron a lo largo de varios meses, desde abril hasta mediados de junio de 1970, fecha en la que el texto definitivo quedó visto para ser votado en el Pleno de las Cortes en la sesión del 28 de julio de 1970, siendo sancionada la ley por el entonces Jefe de Estado el día 4 de agosto⁴².

Tras la dimisión de Villar Palasí, a causa de la paralización de la financiación, nombraron a Julio Rodríguez Martínez, próximo al Opus Dei, y posteriormente, en 1974, a Cruz Martínez Esteruelas, de talante conservador, defensor a ultranza de ir contra la masificación en la Universidad, y muy próximo a las élites, estuvo en contra de la financiación de la ley⁴³, además de ordenar el cierre de la Universidad de Valladolid, por las protestas de los estudiantes a causa de reclamar la democracia y la libertad, de talante próximo al régimen y contrario a los cambios de la ley⁴⁴. Tuvieron que ser los pactos de la Moncloa, de 1977, quienes comenzaran a dotar de financiación la ley con la creación de 700.000 escuelas⁴⁵. A pesar de los infortunios, la Educación General Básica se implantó en el curso 1970-1971⁴⁶.

3. *Reforma educativa de la lei n. 5/73, de 25 de julho en Portugal*

Relativamente a Portugal en el periodo final de la dictadura, el principal protagonista de la importante reforma educativa fue José Veiga Simão, que asumió la cartera del Ministerio de Educación Nacional, en 1970, con la subida al poder del profesor, Marcelo Caetano, tras el accidente que sufrió Salazar en 1968. Un hombre, que anteriormente al nombramiento, fue Rector de la Universidad de Mozambique, desde 1962 hasta 1970, año que asumió el cargo de ministro de Educación Nacional. Además de ser profesor de la Universidad de Coímbra.

⁴¹ Brines, Montaner, *Adiós al padre de la EGB*, cit.

⁴² Díez, *La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica*, cit., p. 276.

⁴³ Ortega, *Las ideologías en la reforma educativa de 1970*, cit., pp. 31-46; EFE, Cruz Martínez Esteruelas, *ex ministro de Educación y Ciencia*, «El País», 19 de septiembre de 2000, s.p. <https://elpais.com/diario/2000/09/19/agenda/969314402_850215.html> (last access: 02.03.2021).

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Brines, Montaner, *Adiós al padre de la EGB*, cit.

⁴⁶ *Ibid.*

El reto, pues, del ministro Veiga Simão era modernizar el sistema educativo portugués, pero dentro de los parámetros ideológicos marcados por el régimen Salazar-Caetano de «Dios, Patria y Familia». Una reforma ambiciosa, de evolución, pero dentro de la continuidad, que defendía Caetano. La nueva ley de educación recogía la democratización de la enseñanza, y el acceso a toda población portuguesa a la cultura, la ciencia y la tecnología. Según de Matos, citando una frase del propio ministro: «Me motivaba el propósito de llevar a cabo una Reforma Educativa bajo el lema una persona más culta es una persona más libre»⁴⁷. Una reforma que Veiga Simão decidió que fuera para toda la población portuguesa, desde las ciudades hasta las pequeñas poblaciones, de la cual los ciudadanos serían evaluados en su desempeño académico por medio de la meritocracia y no por la clase social⁴⁸. Se buscaba una mejor cualificación de los ciudadanos, tras la reflexión y aplicación del Plan Regional del Mediterráneo, de los años sesenta, que igual que España, Portugal buscaba una mejora de la cualificación de los ciudadanos en base a una buena formación técnica⁴⁹.

En una de las intervenciones del ministro, recogida por la antigua ministra de Educación, del gobierno de José Sócrates, Maria de Lourdes Rodrigues, en 2014, reflexionaba que los portugueses sólo tenían que saber leer, escribir y contar, debían poseer una cualificación de calidad dada la evolución del mercado de trabajo y de servicio al país.

El objetivo de la reforma es servir al pueblo: saber leer, escribir y contar ya no es suficiente para los portugueses. Los criterios de justicia social y las exigencias de la vida moderna nos llevan a desear y planificar para todos ellos un sistema educativo que les permita alcanzar su pleno potencial como personas y ciudadanos⁵⁰.

En una entrevista llevada a cabo por Teodoro, publicada en 2002, el ministro, se reafirma como una persona liberal dentro del gobierno de Caetano, relata que su intención era de ayudar a restablecer la democracia en Portugal por medio de la educación. Es decir, despolitizar el sistema educativo del ideario del régimen, que a la vista del contenido de la ley no se realizó.

⁴⁷ J.M. de Matos, *A reforma Veiga Simão - uma reforma «verdadeira»*, «Correio do Minho», 5 de mayo de 2014, s.p. <<https://correiodominho.pt/cronicas/a-reforma-veiga-simao-uma-reforma-ldquo-verdadeira-rdquo/5903>> (last access: 02.03.2021).

⁴⁸ R.S. Stephen, *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?*, «Análise Social», vols. 77-78-79, 1983, pp. 793-822; Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, cit.; Pinto de Matos, *A reforma Veiga Simão - uma reforma «verdadeira»*, cit.

⁴⁹ R. Grácio, *Perspectivas futuras*, en Silva, Tamen (edd.), *Sistema de ensino em Portugal*, cit.

⁵⁰ M.L. Rodrigues, *Opinião. Veiga Simão*, «Público», 4 de mayo de 2014, s.p. <<https://www.publico.pt/2014/05/04/opiniaio/opiniaio/veiga-simao-1634572>> (last access: 4.03.2021).

Veiga Simão – Comprendí que mi entrada en el Gobierno, vinculándome en la acción al ala más liberal del régimen, me permitía reforzar la idea de que la educación era el motor de la transformación. Por eso, en mi propia intervención, no me privé de defender mis ideas y aspiraciones, que eran, como dije claramente, establecer una sociedad democrática en Portugal⁵¹.

La Ley de Bases del Sistema Educativo portugués tuvo sus inicios en el «Proyecto de Reforma del Sistema Escolar y de las Líneas Generales de la Reforma de la Enseñanza Superior», con el objeto de que los especialistas educativos y la opinión pública pudieran proponer o sugerir lo que el texto recogía divulgándolo a la prensa⁵². Esto se produjo en enero de 1971 hasta junio del citado año⁵³:

El resultado del debate público, recogido en más de 40.000 documentos, fue sistemáticamente tratado y publicado por el Gabinete de Estudios y Planificación Educativa (GEPAE), creado en 1965 en el ámbito del Plano Intercalar de Fomento, presidido entonces por Fraústo da Silva. Bajo el mandato de Veiga Simão, este organismo se convirtió en el corazón estratégico y principal órgano de estudio y diseño de la Reforma Educativa que promovió con la propuesta de ley que estuvo en el origen de la posterior ley básica⁵⁴.

Ahora bien, el proyecto de reforma tuvo muchos obstáculos en el seno de la comunidad educativa. No se podían llevar a cabo con normalidad las reuniones del profesorado por las presiones del Ministerio y de los directores de las instituciones educativas. De igual modo, las asociaciones y sindicatos de profesores, estudiantes, asociaciones culturales realizaban encuentros para debatir los puntos de la reforma, pero la presión de los gobernadores civiles impedía la celebración de dichas reuniones⁵⁵.

Ahora bien, ni en el proyecto, ni en la ley de bases portuguesa se reflexiona sobre la situación educativa del país⁵⁶. Los contextos, la evolución o estancamiento de la sociedad, del mercado laboral o de la situación económica del país. Algunos de estos factores que podían justificar la aprobación de esta ley. Por otro lado, tal como hace la ley española en su exposición de motivos, la norma educativa portuguesa no recoge mención alguna a las leyes educativas

⁵¹ Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, cit., p. 86.

⁵² *Ibid.*; R. Grácio, *Perspectivas futuras*, en Silva, Tamen (edd.), *Sistema de ensino em Portugal*, cit.

⁵³ Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, cit.; Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.; Grácio, *Perspectivas futuras*, en Silva, Tamen (edd.), *Sistema de ensino em Portugal*, cit.; Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, cit.

⁵⁴ R. Carneiro, *Veiga Simão e a sua cruzada pela Educação (1970-74)*, «Público», 4 de mayo de 2014, s.p. <<https://www.publico.pt/2014/05/04/opinio/opinio/veiga-simao-e-a-sua-cruzada-pela-educacao-197074-1634518>> (last access: 4.03.2021).

⁵⁵ Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.

⁵⁶ *Lei 5/73, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*, «Diário do Governo», n. 173, 14 de julio de 1973, pp. 1.315-1.321.

que anteriormente precedieron a la ley que iba a dar lugar a su aprobación por parte del gobierno de la dictadura de Marcelo Caetano.

La prensa tuvo muchísimas dificultades en difundir las propuestas por parte de los especialistas por las diferentes presiones del régimen de Caetano⁵⁷. En definitiva, no se fomentaba el debate en un ambiente de libertad en los lugares que debían impulsar la transformación educativa del país.

La Ley de Bases del Sistema Educativo se divulgó en julio de 1973, con la premisa de que todos los portugueses tuvieran una igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza, democratización del sistema y meritocracia en que subrayaba que: a) La educación pre-escolar, fue incluida dentro del sistema educativo, pero era de índole privada y el acceso se produciría a partir de los tres años de edad⁵⁸; b) La segunda cuestión es, sin duda, la escolarización obligatoria, que tuvo sus dificultades en su implementación, dadas las fuertes presiones de sectores del régimen por su elevado coste, según los mismos, de la ampliación de la escolaridad obligatoria, pasando de seis a ocho años, y estableciendo los catorce años, como edad máxima para permanecer en el sistema escolar. El ministro quería proponer un noveno año obligatorio, con una orientación más profesional, para que los alumnos que no quieran seguir en el sistema tuvieran una mínima preparación para la vida laboral, pero la propuesta no se llegó a realizarse por el cuestionamiento, por parte de los sectores de la dictadura, del paso de los niños y de las niñas portugueses por las aulas desde los seis hasta los ocho años de escolaridad obligatoria⁵⁹. La finalidad de estas enseñanzas fue que los portugueses tuvieran una formación básica para participar en sociedad. En palabras del Ministro: «Lo esencial para que un ciudadano portugués sea un participante activo en una sociedad moderna, desarrollada social, económica y culturalmente»⁶⁰.

La reforma de la enseñanza básica propuesta por Veiga Simão no se llegó a implementar en su totalidad, la finalidad, después del 25 de abril, era que los gobiernos provisionales cumplieran la escolaridad obligatoria, de seis años, anterior a la ley, y que no estaba suficientemente implementada⁶¹.

La Enseñanza Secundaria estaba conformada por un curso general por materias obligatorias, de las cuales se trabajarían distintos aspectos técnicos, clásicos y artísticos, de dos años, y después un curso preparación con asignaturas más específicas y optativas, para que los discentes eligieran en función de los estudios a escoger en la enseñanza superior, en las universidades, en los politécnicos y en las escuelas normales, y evitar la confrontación entre las enseñanzas técnicas y clásicas⁶².

⁵⁷ Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.

⁵⁸ Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, cit.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 87.

⁶¹ Grácio, *Perspectivas futuras*, cit.

⁶² Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.

En lo que respecta a la Enseñanza Superior, mencionamos la dualidad entre las enseñanzas técnicas y clásicas. Las primeras eran un curso de técnico medio, con una duración de tres años, más enfocados a trabajar en el apartado profesional. Por otro lado, las enseñanzas universitarias, más enfocadas a la investigación podían conceder el título de licenciado, y eran poseedoras de los estudios de doctorado. Aquí el frente y la desigualdad entre los institutos politécnicos de enseñanza superior y las universidades⁶³. Por el otro lado, los estudiantes universitarios son perseguidos por sus ideas de renovación por parte de personas afines al régimen⁶⁴.

Importa destacar que el régimen no ayudaba a la verdadera democracia en las universidades, ya que se imponían unos «gorilas» para controlar disturbios con el objeto de implantar una disciplina y orden dentro en las aulas⁶⁵, es decir, lo que se quería era persuadir a los estudiantes a su derecho a manifestarse. Por último, destacamos la creación de instituciones de enseñanza superior como las cuatro universidades de Braga, Aveiro, Técnica de Lisboa y Évora e institutos politécnicos de Vila Real, Covilhã y Algarve a través del Decreto-Lei 402/73⁶⁶.

Otros aspectos para destacar, pero no menos relevantes de esta ley son el intento de encajar de la formación profesional en el sistema educativo, el prolongamiento de la acción social escolar, la atribución de becas de doctorado a los estudiantes portugueses en el extranjero, el impulso a la educación permanente, y el reconocimiento de los doctorados obtenidos en el extranjero⁶⁷.

El 23 de enero de 1973 el proyecto de ley se envió a la Asamblea de la República para que pronunciaran a partir del mes de la entrada del mismo en el Parlamento⁶⁸, siendo que la ley recogía aires de cambio y de renovación, ahora bien, con contradicciones, no se puede inculcar la doctrina moral y la ética católica imperante en el país, y por otro lado, invocar la participación de la sociedad en la cultura, la ciencia, y en definitiva, la educación para el progreso del país.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, cit.; R. Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.

⁶⁵ Leiria, *A reforma do ministro subversivo*, cit.

⁶⁶ Teodoro, *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*, cit.

⁶⁷ Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.; Rodrigues, *Opinião*. Veiga Simão, cit.; Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, cit.

⁶⁸ Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, cit.

4. Aspectos comunes de la reforma española y portuguesa

Geográficamente son dos países que están unidos en la llamada Península Ibérica, y por todo lo que hemos reflexionado a cerca de las dos reformas educativas, a continuación, presentamos los principios comunes de estas dos leyes.

Tab. 1. Aspectos comunes

España (Ley 14/70, de 4 de Agosto)	Portugal (Lei 5/73, de 25 de Julho)
Democratización de la enseñanza	Democratización de la enseñanza
Principio de meritocracia	Principio de meritocracia
Igualdad de oportunidades	Igualdad de oportunidades
Alargamiento de la escolaridad obligatoria hasta los ocho años	Alargamiento de la escolaridad obligatoria hasta los ocho años
Mejor cualificación para el acceso al mercado de trabajo	Mejor cualificación para el acceso al mercado de trabajo
Exaltación de la Patria y la moral cristiana	Exaltación de la Patria y la moral cristiana

Fuente: Elaboración propia

Las dos leyes educativas, tanto la española como la portuguesa, defienden el principio de igualdad de oportunidades, sea de clase baja, media o alta, a través de la democratización de la enseñanza. Ningún español y ningún portugués se le puede negar el derecho a recibir una formación científica, tecnológica, moral, social y profesional en función de sus posibilidades económicas. Tanto en España como en Portugal existían dos sistemas educativos paralelos, uno para las familias con un poder adquisitivo medio-alto y otro para las familias con menos recursos⁶⁹. Por eso, la escolaridad obligatoria en los dos países va a tener una extensión de ocho años, desde los seis hasta los catorce años de edad⁷⁰. Los catorce años serían el punto de inflexión para que el alumno tomara su camino o hacia la formación profesional o hacia los estudios preparatorios que daban el acceso a la formación profesional superior o las enseñanzas universitarias⁷¹. La ley española imploraba en su preámbulo que «el periodo de la Educación

⁶⁹ J. Seage, *El libro blanco de la educación*, «Boletín de la Comisión Española de la UNESCO», n. 5, 1969, pp. 29-35 <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/82814>> (last access: 03.02.2021).

⁷⁰ *Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa*, «Boletín Oficial del Estado», n. 187, 8 de agosto de 1970, pp. 12.525-12.546 <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>> (last access: 03.02.2021); *Lei 5/73, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*, cit.

⁷¹ *Ibid.*

General Básica, debía ser único, obligatorio y gratuito para los españoles, y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades»⁷².

Por otra parte, Portugal seguía sus mismos pasos en la educación obligatoria durante la etapa de la enseñanza básica, la base 2 correspondiente al apartado de los principios, que reza así: «Hacer efectiva la educación básica obligatoria como requisito indispensable para el cumplimiento del principio fundamental de la igualdad de oportunidades»⁷³. La formación técnica y profesional son una de las razones por las que se apuesta para que los alumnos tengan una formación de calidad y así obtengan unos títulos reconocidos para el mercado de trabajo, con una formación flexible que les permita en función a sus intereses y su vocación unas dignas titulaciones. Se configuran unos sistemas para impulsar la educación permanente, condicionada por los cambios científicos, técnicos, profesionales, económicos, culturales y sociales. Un sistema para no ser selectivos sino más bien para que los ciudadanos continúen formándose a lo largo de la vida.

Otro principio descrito en las dos reformas, y que se concatena con el anterior, es el de meritocracia. Palabra que hasta ese momento no estaba expuesta en ninguna reforma educativa, ya que para el acceso a la segunda enseñanza del sistema, y finalmente, a la enseñanza superior, las familias debían de tener un nivel socio-económico elevado para afrontar los gastos de estas enseñanzas. En este momento, los alumnos podían estar dentro del sistema educativo en función de su esfuerzo, su constancia y su motivación por el estudio y no por su status económico. Por una parte, España se amparaba que se debía «ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad de su estudio»⁷⁴, mientras que Portugal también asegura, dentro de los principios fundamentales, base II, letra b: «Sin más distinción que la que resulta de la capacidad y los méritos de cada uno»⁷⁵.

Los dos países resaltaban la exaltación de los valores patrióticos, es un principio, lógico de todo régimen autoritario y totalitario, las dos leyes imploran los valores de la Patria, de cohorte católico y con una clara llamada a los principios del régimen. Los ciudadanos tenían como obligación servir a la Patria, asegurar su unidad y deber lealtad. Prueba de ello es lo que recogido en el título preliminar de la norma, en su artículo primero, en la ley española, y por otro, en la base III, apartado a) y b), del texto de principios, de la norma portuguesa.

⁷² Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa, cit., p. 12.

⁷³ Ley 5/73, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, cit., p. 1.315.

⁷⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa, cit., p. 12.526.

⁷⁵ Ley 5/73, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, cit., p. 1.315.

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino⁷⁶.

Base III, apartados a) y b)

a) Asegurar a todos los ciudadanos portugueses, además de la vigorización física, el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales, la formación del carácter, del valor profesional y de todas las virtudes morales y cívicas, guiadas por los principios de la moral y la doctrina cristianas tradicionales en el país;

b) Estimular el amor a la Patria y a todos sus valores, en el espíritu de comprensión y respeto mutuo entre los pueblos y en el ámbito de una participación efectiva en la vida internacional, así como fortalecer la conciencia de solidaridad entre las comunidades portuguesas dispersas por el mundo⁷⁷.

A pesar de los aparentes vientos de cambio, es posible ver en estos extractos de las respectivas leyes un paradigma de enseñanza dogmática, que evidencia el sentimiento de pertenencia y obediencia a los principios políticos de estos regímenes.

Conclusiones

La dictadura toca la educación para mencionar todo lo oscuro de la etapa política anterior e imponer unos ideales que giraban en torno a la salvación del individuo, por la intercesión de Dios y la lealtad a la Patria.

La educación ha servido como propaganda del régimen para la difusión de una nación fuerte y unida, de la que todos nos deberían sentir orgullosos y agradecidos en pertenecer. Recalcando la división entre buenos y malos, pero sin poner soluciones a la pobre cualificación profesional y a la falta de libertad para poder expresar tus propias ideas.

La Península Ibérica, como hemos comprobado a lo largo del trabajo, ha compartido mucho más que ideales, han compartido estrategias, influenciadas por los organismos supranacionales, como la OCDE, que pedían un cambio en el modelo productivo de los dos países abriendo el mercado hacia la industrialización y dejando a un lado el sector preindustrial, representado en estos tiempos en la actividad del campo. La OCDE obligaba a unas mejoras estructurales a los dos países.

⁷⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa, cit., p. 12.527.

⁷⁷ Ley 5/73, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, cit., pp. 1.315-1.316.

Las dictaduras llevaron a cabo dos reformas educativas para presentar al mundo que no era un sistema de gobierno malo, del cual se podía debatir y, con ello, dar sus puntos de vista acerca de los temas educativos. Que tenían la intención de cambiar, pero sin modificar la estructura del estado, tal y como Caetano afirmaba durante sus años en el gobierno de Portugal (1968-1974). Pero no llevemos a confusión, la intención de cambio era buena, pero en la práctica se encontraba con importantes obstáculos, por ejemplo, la falta de voluntad de los dos gobiernos para implementar dichas reformas y la falta de financiación.

Dos reformas que marcaron un tiempo nuevo e influyeron en otras reformas posteriores en España y en Portugal implementado el modelo capitalista. Sin olvidarnos que las dos pretensiones fundamentales era el compromiso a la Patria y a Dios, y después la libertad y el impulso de la tecnología y de la ciencia. Un discurso contradictorio dado el ambiente de opresión que existía en los dos países.

Las reformas, presentaban un aspecto relevante, el derecho de todo ciudadano a recibir una educación sin importar la procedencia del mismo, y con el único aval que era la capacidad al estudio traducido en el mérito académico.

Estas reformas eran aprobadas por imposición de la situación de bloqueo que sufrían los dos países a consecuencia de sus respectivos regímenes dictatoriales. Organismos como la OCDE, por ejemplo, presionaban para que Portugal y España se abrieran al mundo y se pudieran constituir en estados democráticos.

La educación, al igual que fue para expandir sus respectivas ideologías, ahora se convierte, y permitan parafrasear una cita clásica de Nelson Mandela, en el arma más poderosa para cambiar la situación tanto económica, social, y sobre todo de aislamiento internacional, en la cual se encontraban los dos países. Fue una buena oportunidad para revertir la situación, para cualificar a unos ciudadanos, que anteriormente, no tenían una óptima cualificación profesional, porque no poseían de suficientes recursos económicos, adaptar los títulos universitarios a la verdadera demanda del mercado de trabajo que imperaba en el mundo con la era de la industrialización.

Los dos países de la Península Ibérica eran obligados a mostrar su realidad para que los ciudadanos de otros países conocieran la verdadera situación que estaba aconteciendo en el devenir de estos países. La educación vuelve a ser la excusa para dar a conocer esta realidad. Estas innovaciones educativas fueron parte de una alternativa política y social en los regímenes dictatoriales al sistema capitalista⁷⁸.

Hay que añadir que en el caso portugués no se puede decir, con total certeza, cuáles fueron las implicaciones reales de esta ley, teniendo en cuenta que poco después (25 de abril de 1974) se puso fin a la dictadura y la ley fue modificada

⁷⁸ Milito, Groves, *¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia*, cit.

sucesivamente, y las prioridades fueron la democratización del acceso a la educación, el apoyo social, el cambio curricular, etc. buscando legitimar el nuevo régimen que pretendía borrar las políticas educativas anteriores. Una nueva ley básica del sistema educativo no se produce hasta octubre de 1986.

En el caso de España, la ley en cuestión estuvo en vigor hasta los años 90, aunque con algunos ajustes. Sin embargo, su influencia a lo largo del tiempo es innegable, permitiendo una ampliación de la educación básica y la visibilidad de la formación profesional, entre otros aspectos. La nueva ley que sustituiría a la LGE, denominada «Ordenación General del Sistema Educativo», entraría en vigor el 4 de octubre de 1990⁷⁹.

Este artículo se justifica porque en 2020 se celebró el 50 aniversario de la LGE de España y que en Portugal se celebrará en 2023 y este ángulo temporal nos permite aportar lecturas distanciadas y críticas.

⁷⁹ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, «Boletín Oficial del Estado», n. 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28.927-28.942.

The role of female university students of the FUCI within the Italian universities during fascism and post-war reconstruction

Sofia Montecchiani
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
s.montecchiani2@unimc.it

ABSTRACT: This contribution intends to reflect on the birth and the role of the female section of the Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) between the 1920s and the post-war period. In greater detail, within the complex national university context, female Catholic university students aimed to define their representation in an increasingly preponderant way within a historically patriarchal environment and to offer a valid alternative to modern women's movements of secular inspiration, while not failing to respect the principles and ideals of Catholic associationism. Despite the traditional cultural legacy that essentially relegated women to the home, during the course of the twentieth century female Catholic university students succeeded in transforming their apostolic commitment and placing it at the service of women's mobilisation. In fact, they managed to promote a renewed conception of study and civic responsibilities, which were seen as indispensable opportunities for personal growth, as well as both social and professional affirmation.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; Italian Catholic University Federation; Women's associations; Italy; XX Century.

1. The Federazione Universitaria Cattolica Italiana and the rise of the women's section

Against the backdrop of the complex national scenario in the twentieth century, alongside the progressive process of industrialisation and modernisation of the country's productive and social structure, another significant and extremely "urgent" issue began to emerge, specifically linked to the changed conception of the role and identity of women in society. In fact, thanks to the growth in employment of women in manufacturing, the widening of access to education and culture, and the gradual enhancement of women's educational

activities, both in secular and Catholic circles, a number of specific demands for denunciation and mobilisation gained more and more weight, which essentially aimed to support women in their long, complex and difficult journey towards *true* social affirmation¹.

In the wake of the important initiatives already launched in the late nineteenth century², although initially developed from a rather particular perspective, in the early 1920s, a new way of considering women's education gradually came to the fore within one of the contexts known to be among the most obstructive towards the involvement of women, namely the university. Indeed, from being deemed a mere transitional phase before marriage, studying began to be conceived as serious cultural work, as well as an opportunity for personal growth and the construction of one's personality; an activity, moreover, capable of raising women to an equal status with men, at least on an intellectual level.

Specifically, it was within the ranks of Catholic associations and, in particular, within the well-known Federazione Universitaria Cattolica Italiana [Italian Catholic University Federation – FUCI]³, that solid and tangible

¹ For a quick reference to the changes undergone by the female social role during the twentieth century, see M. De Giorgio, *Le italiane dall'unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Rome-Bari, Laterza, 1992; G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, ed. F. Thébaud, Rome-Bari, Laterza, 1995; G. Calvi (ed.), *Innesti. Women and gender in social history*, Rome, Viella, 2004; I. Fazio (ed.), *Gender, politics, history*, Rome, Viella, 2013; A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (edd.), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa, ETS, 2013; C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milan, Unicopli, 2014.

² In this regard, in the secular sphere, mention should be made of the foundation of the Lega promotrice degli interessi femminili [League for the promotion of women's interests] in 1880 at the request of Marianna Mozzoni and of the Unione Femminile Nazionale [National Women's Union] in 1889, while in the Catholic sphere reference should be made in particular to the "militancy" of «Azione Muliebree» magazine, founded in Milan in 1901, and the subsequent «Pensiero e Azione. Rivista femminile italiana», a combative periodical headed by Adelaide Coari, founded in 1904. For an analysis of the founding objectives of the two lay associations, see above all *Programma e statuto della Lega promotrice degli interessi femminili*, Milan, Lazzari, 1881; A.M. Mozzoni, *Parole di A.M. Mozzoni rappresentante la Lega promotrice degli interessi femminili al comizio di Roma, nei giorni 11 e 12 febbraio 1881*, Rome, Tipografia Artero, 1881; *I diritti della donna. Pubblicazione della Lega per la tutela degli interessi femminili*, Milan, tip. L. Magnaghi, 1907; *Unione femminile nazionale 1899-1917. Convegno nazionale femminile (Roma, ottobre 1917)*, Milan, ditta tip. L. di G. Pirola, 1917; F. Imprenti, *Alle origini dell'Unione Femminile. Idee, progetti e reti internazionali all'inizio del Novecento*, Milan, Biblion, 2012; G. Gaballo, *Il nostro dovere. L'Unione Femminile tra impegno sociale, guerra e fascismo (1899-1939)*, Novi Ligure, Edizioni Joker, 2015; on the other hand, regarding the two Catholic publishing experiences see P. Gaiotti De Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile*, Brescia, Morcelliana, 1963, *ad vocem*; Istituto per la storia dell'Azione cattolica e del movimento cattolico in Italia "Paolo VI" (ed.), *Elena da Persico: una vita, un impegno. Un contributo per la storia del movimento cattolico in Italia*, Rome, AVE, 1999; A. Cimini, *Adelaide Coari e il movimento femminile cattolico*, «Studia Picena», vol. 42, n. 1-2, 1975, pp. 132-200; M.A. Colombo, *Coari, Adelaide*, in F. Traniello, G. Campanini (dir.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860-1980. Vol. II, I protagonisti*, Casale Monferrato, Marietti, 1984, pp. 109-112; I. Pera, «Camminare col proprio tempo». *Il femminismo cristiano di primo Novecento*, Rome, Viella, 2016, *ad vocem*.

³ To trace the history of the Federazione Universitaria Cattolica Italiana, without any claim of

foundations were laid for the pragmatic and imminent realisation of gender equality, with reference both to the formal and relational representation of the female component, and to its development within the educational and cultural spheres⁴.

The origin of the FUCI dates back to the XIV Catholic Congress of Fiesole in 1896 and was initially formed exclusively by men. This association, in fact, intended to revive that principle of association among pre-existing Italian university circles already expressed in the columns of Father Romolo Murri's Rome-based newspaper «La Vita Nova»⁵, and brought together numerous pedantic ideological nuances, often in disagreement with one another, which slowed its spread throughout the country, at least in part. Through the Federation, however, the Italian Catholic movement had found full expression in the academic sphere, where it had put itself forward from the outset as the voice of Christian thought and the Christian apostolate, taking on a combined moral, political, cultural and also educational commitment.

completeness, see: T. Buongiorno Veroi, F. Mastropaolo, *La Federazione universitaria cattolica*, «Il Veltro», vol. 8, n. 1-2, 1964, pp. 181-220; G. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica Italiana*, Rome, Editrice Studium, 1971; C. Ballerio, *La Federazione universitaria cattolica italiana (1925-1939)*, «Italia contemporanea», vol. 27, n. 118, 1975, pp. 38-69; M.C. Giuntella, *I fatti del 1931 e la formazione della «seconda generazione»*, in P. Scoppola, F. Traniello (edd.), *I cattolici tra fascismo e democrazia*, Bologna, il Mulino, 1975, pp. 183-233; P. Pecorari (ed.), *Chiesa, Azione cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939). Atti del quinto Convegno di Storia della Chiesa (Torreglia, 25-27 marzo 1977)*, Milan, Vita e Pensiero, 1979; R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologna, il Mulino, 1979; Id., *I movimenti intellettuali cattolici*, in R. Ruffilli (ed.), *Cultura politica e partiti nell'età della Costituente. Vol. 1, L'area liberal-democratica. Il mondo cattolico e la Democrazia cristiana*, Bologna, il Mulino, 1979, pp. 159-261; M.C. Giuntella, *Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) e Laureati Cattolici*, in Traniello, Campanini (dir.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia, 1860-1980. Vol. I/2, I fatti e le idee*, cit., 1981, pp. 295-301; M.C. Giuntella, R. Moro, *Dalla Fuci degli anni '30 verso la nuova democrazia*, Rome, AVE, 1991; F. Malgeri et alii (edd.), *FUCI coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1996; M.C. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, Rome, Studium, 2000; T. Torresi, *L'altra giovinezza. Gli universitari cattolici dal 1935 al 1940*, Assisi, Cittadella editrice, 2010; L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, eum, 2015.

⁴ Cf. M.T. Garutti Bellenzier, *Uomini e donne in Fuci*, in Malgeri et alii, *FUCI coscienza universitaria fatica del pensare intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, cit., pp. 253 and ff.

⁵ On the significant figure of Romolo Murri, see in particular G. Cappelli, *Romolo Murri. Contributo per una biografia*, Rome, Cinque Lune, 1965; M. Guasco, *Romolo Murri e il modernismo*, with a preface by P. Scoppola, Rome, Cinque Lune, 1968; S. Zoppi, *Romolo Murri e la prima democrazia cristiana*, Florence, Vallecchi, 1968; G. Marcucci Fanello, *Romolo Murri*, «Storia e politica», vol. 9, n. 2, 1970, pp. 292-311; S. Fontana, F. Traniello, M. Guasco, *Romolo Murri nella storia politica e religiosa del suo tempo*, Rome, Cinque Lune, 1977; G. Giovannini, *Romolo Murri dal radicalismo al fascismo. I cattolici tra religione e politica (1900-1925)*, Bologna, Cappelli editore, 1981.

The association therefore implemented its first initiatives within the difficult and controversial context of the liberal state and, especially during the early post-war period, found itself having to deal with various critical issues that affected the entire university sector, including, for example, the revival of study courses, the reintegration into civilian and intellectual life of those who had fought “with weapons” during the First World War, as well as a broader and more general crisis of ideals that affected the young European generations of the time⁶, metaphorically boxed in by Risorgimento traditions and the need for ideological and civic renewal.

This ambivalence was also inherent to the Federation itself, within which there were not infrequent tensions caused by the contrast between the traditionalist component, which upheld the most intransigent principles of the Catholic movement, and the more progressive component, which instead intended to be open to modern calls for change.

The FUCI, which had to work hard to maintain its autonomy since its very foundation⁷, was only able to define and establish its own programmatic principles in the first decade of the twentieth century, when it tangibly offered itself as a valid interlocutor both for the academic environment and for the cultural and civic environment of the Italian peninsula, «in an attempt to form the consciences of lay Christian intellectuals, actively participating in the internal life of the Church»⁸.

In the changing associative context of the early twentieth century, marked by the FUCI's independent impetus with respect to the Azione Cattolica Italiana [Italian Catholic Action] association⁹, as well as by the diffusion of

⁶ Cf. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., p. 68.

⁷ The FUCI's autonomy was initially jeopardised mainly by the interference of the Opera dei congressi e dei comitati cattolici, founded in 1874 and suppressed only in July 1904 by Pope Pius X, of which the Federation was essentially a sort of subsection.

⁸ G. Campanini (ed.), *Francesco Luigi Ferrari a cinquant'anni dalla morte. Atti del Convegno nazionale di Studi (Modena, 27-28 May 1983)*, Rome, Edizioni di Storia e Letteratura, 1983, p. 192.

⁹ For a more in-depth examination of the development of Azione Cattolica, the origins of which date back to the 1860s, but which was only formally promoted by Pius X in 1905 with the encyclical *Il fermo proposito* [*The Firm Purpose*], in the extensive bibliography devoted to it, see first of all Pecorari (ed.), *Chiesa, Azione cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939)*. *Atti del quinto Convegno di Storia della Chiesa (Torreglia, 25-27 March 1977)*, cit.; G. Formigoni, *L'Azione Cattolica Italiana*, Milan, Editrice Ancora, 1988; E. Fumasi (ed.), *Mezzo secolo di ricerca historiografica sul movimento cattolico in Italia dal 1861 al 1945: contributo a una bibliografia*, Brescia, La Scuola, 1995; M. Casella, *L'Azione cattolica del Novecento. Aspetti, momenti, interpretazioni, personaggi*, Roma, AVE, 2003; L. Alici, P. Trionfini (edd.), *Custodire le radici, abitare il tempo. L'Azione cattolica fra passato e futuro*, Rome, AVE, 2008; E. Preziosi (ed.), *Storia dell'Azione Cattolica. La presenza nella Chiesa e nella società italiana*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008; P. Trionfini (ed.), *Per una storia dell'Azione cattolica nel mondo. Problemi e linee di sviluppo dalle origini al Concilio Vaticano II*, Rome, AVE, 2019; S. Ferrantin, P. Trionfini (edd.), *L'Azione cattolica italiana nella storia del Paese e della Chiesa (1868-*

patriotic ideals and by the numerous impediments that hindered access to the professional sector for the young generations, the history of the Catholic movement was also marked by a significant and “revolutionary” evolution, represented by the creation of societies made up of female Catholic university students. Following the path already taken by the male component of FUCI, female Catholic university students were firstly able to meet in what could be described as independent societies, before then becoming part of federal life, managing to overcome the substantial resistance coming from within the Catholic environment and to present themselves on the women’s association scene as a homogeneous and united organisation¹⁰.

The first significant appearance of the women’s component of the Federation dates back to the Rome Conference organised in January 1919¹¹, representing a real innovation in the panorama of Catholic-inspired movements, where women’s and men’s initiatives had traditionally remained strictly separate for a long time. At the time, the presence of women’s representatives at the meeting had been strongly advocated and supported by Father Giandomenico Pini¹², who had been the general ecclesiastical assistant since 1907, thanks also to the support received from one of the main leaders of women’s university societies, Maria Carena.

From a functional point of view, the Milanese priest argued that the establishment of an organic component reserved for women within the Federation, placed in close collaboration with the men’s societies, would essentially constitute «very opportune support [for female students] in the face of the difficulties and mistrust that surrounded the entry of women into professional life», but also «a valuable contribution of new forces»¹³ for the deployment of the entire Catholic movement within the «challenging» academic perimeter. Moreover, the official constitution of a section dedicated to female university students responded to the now urgent need to overcome the latent uncertainties that still, at the beginning of the century, imposed limits on the full participation of women in university life, with female students often disoriented

2018), Rome, AVE, 2021.

¹⁰ For a reconstruction of the relations between the Church and women’s movements see above all the two contributions by C. Dau Novelli, *Alle origini dell’esperienza cattolica femminile: rapporti con la Chiesa e gli altri movimenti femminili (1908-1912)*, «Storia contemporanea. Rivista bimestrale di studi storici», vol. XII, n. 4-5, October 1981 and Ead., *I vescovi e la questione femminile (1900-1917)*, «Rivista di Storia e Letteratura religiosa», vol. XX, n. 3, 1984.

¹¹ With regard to the participation of the female representatives in the Rome Conference, see Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., pp. 61-63 and Pomante, «Fiducia nell’uomo e nell’intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al ’68*, cit., pp. 69-70.

¹² On the figure of Don Pini, see G. Marcucci Fanello, *Don Pini*, Modena, Edizione Paoline, 1972.

¹³ Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., p. 61.

by the weight of circumstances and by old-fashioned social and “biological” constructions linked to their gender identity.

It is worth remembering, in fact, that according to early twentieth-century customs, women were considered to be destined “by nature” solely to the role of mother and wife, not to that of scholar or professional¹⁴. Often, when there seemed to be a glimmer of openness towards their access and involvement in the educational and intellectual sphere, these were mostly considered as opportunities to acquire knowledge and skills that could not be used professionally, but could instead be used to the benefit of the family. For this reason, the presence of women in the university environment continued to represent an exception, which certainly did not correspond to adequate and collective recognition. Indeed, demographic changes and the process of modernisation in Italy, of which the slow process of female emancipation was in actual fact an expression, along with the development and expansion of

¹⁴ In detail, for an in-depth examination of the entry of women into university and scientific spheres and their professional consideration, see: G. Visintini, *La prima donna giurista in Italia*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», vol. 83, 1998, pp. 317-321; R. Palomba (ed.), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli Enti Pubblici di Ricerca italiani*, Milan, FrancoAngeli, 2000; L. Branciforte, *Le donne nell'Università di Catania. Percorsi, presenze, ruolo e condizione*, Catania, Società di storia patria per la Sicilia orientale, 2001; A. Galbani (ed.), *Donne politecniche*, Milan, Scheiwiller, 2001; Istat, *Donne all'Università*, Bologna, il Mulino, 2001; M.L. Bianco, *Donne all'Università. Studentesse e docenti nell'accademia italiana contemporanea*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 8, 2004, pp. 9-34; G. Coccolini, *Le donne in cattedra, uno dei primati di Bologna*, «Strenna storica bolognese», vol. 54, 2004, pp. 107-128; N. Sbanò (ed.), *Donne e diritti. Dalla sentenza Mortara del 1906 alla prima avvocatessa italiana*, Bologna, il Mulino, 2004; M. Palazzi, I. Porciani (edd.), *Storiche di ieri e di oggi. Dalle autrici dell'Ottocento alle riviste di storia delle donne*, Rome, Viella, 2004; G. Vicarelli, *Le donne possono essere medichesse? Eccezionalità e simbolo delle laureate in medicina tra Ottocento e Novecento*, «Medicina e Storia», vol. 8, 2004, pp. 57-76; F. Tacchi, *Dall'esclusione all'inclusione. Il lungo cammino delle laureate in Giurisprudenza*, «Società e storia», vol. 103, 2004, pp. 97-125; C. Giorgi, G. Melis, A. Varni (edd.), *L'altra metà dell'impiego. La storia delle donne nell'amministrazione*, Bologna, Bononia University Press, 2005; P. Bresso, *Le donne nell'Università di Torino. Studentesse, docenti, personale tecnico amministrativo (1876-1940)*, «Quaderni di storia dell'Università di Torino», vol. 8, 2006, pp. 27-80; P. Govoni, *Donne e scienza nelle università italiane, 1877-2005*, in Ead. (ed.), *Storia, scienza e società. Ricerche sulla scienza in Italia nell'età moderna e contemporanea*, Bologna, Dipartimento di filosofia, CIS, 2006, pp. 239-288; V.P. Babini, R. Simili (edd.), *More than pupils. Italian Women in Science at the Turn of the 20th Century*, Florence, Olschki, 2007; P. Govoni, «Donne in un mondo senza donne». *Le studentesse delle facoltà scientifiche in Italia (1877-2005)*, «Quaderni storici», vol. 130, 2009, pp. 213-247; S. Serangeli, L. Pomante, *L'inatteso dono di un album fotografico: Iriade Tartarini e i suoi compagni d'Università del 1897*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 13, 2009, pp. 175-185; A. Peretti (ed.), *Storie di donne non comuni. Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa*, Pisa, Edizioni Plus, 2010; A. Galoppini, *Le studentesse dell'Università di Pisa (1875-1940)*, Pisa, Edizioni ETS, 2011; M.P. Paoli, *Percorsi di genere alla Scuola Normale: le allieve (1889-1929/1952-1955)*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 15, 2011, pp. 273-288; E. Spanò, *Femina academica. Donne leader nell'università che cambia*, Broni, Altravista, 2017; A. Martini, C. Sorba (edd.), *L'Università delle donne. Accademiche e studentesse dal Seicento a oggi*, Padua, Padova University Press, 2021.

the middle-class, unfortunately failed to significantly increase the number of women in employment¹⁵.

On the other hand, the Catholic Church itself, especially in its more conservative element, continued to perpetuate strong support for the traditional conception of women's apostolic commitment, essentially linked to care, charity and logistical and organisational apparatus of Christian initiatives, roles far removed from that hoped-for «liturgical renewal and personal piety» instead supported by some modern spiritual interpretations of women's «intellectual vocation»¹⁶.

Officially, women's representatives were made a part of the FUCI at the following Congress of Trento in 1920, although it should be remembered that the delegations represented there were the product of intense coordination and cooperation already initiated at least two years earlier by the female Catholic university students themselves.

From a militant point of view, the female component of the Federation was generally less absorbed by university policy issues and civic issues than the male component, but this did not prevent it from taking on a rather important role in the national social and cultural panorama within a short space of time.

At the end of the First World War, in the wake of the creation of the Father Luigi Sturzo's Italian People's Party and the strong internal tensions, the FUCI was forced to accentuate its cultural, educational and religious vocation, instead placing a quota on content of a political nature. In fact, within the broader and necessary process of the ethical and political renewal of the consciences of the younger generations, aimed at fostering the affirmation of a new national identity, in the two-year period from 1919 to 1920, the Federation's activity was substantially characterised by a progressive rapprochement between the members and the restoration of the previous initiatives promoted by the Catholic movement on a national basis.

Male and female Catholic university students gradually resumed their studies and their commitment to associations within the difficult circumstances of the reconstruction, which required a rethink, in sociological and pedagogical terms, of the Catholic attitude towards social, educational and training issues. Indeed, as Gabriella Marcucci Fanello has rightly pointed out, the «duty of the Catholic student was that of someone who, without neglecting the experimental side, seeks a serious cultural and intellectual education, such as to provide a capacity for judgement and a just attitude in the face of the actual social situation»¹⁷.

¹⁵ With reference to women's employment in the early years of the twentieth century, see also F. Taricone, B. Pisa, *Operaie, borghesi, contadine nel XIX secolo*, Rome, Carocci, 1985; A. Groppi (ed.), *Il lavoro delle donne*, Rome-Bari, Laterza, 1996; P. Nava (ed.), *Operaie, serve, maestre e impiegate*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1992.

¹⁶ Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit., p. 95.

¹⁷ Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., p. 63.

Against the backdrop of a general revival in the country's social and cultural life, the FUCI engaged itself in a battle to protect its autonomy and even to avoid its suppression. The survival of the male component was seriously "threatened" during the course of 1920 by the centralising pressure exerted by the Società della Gioventù Cattolica Italiana¹⁸, and the same fate befell the female component the following year, proving even more complex in this case. So some members of the Unione Femminile Cattolica Italiana [Italian Catholic Women's Union – UFCI], which at the time included the three national women's sections of Azione Cattolica, namely the Unione fra le Donne Cattoliche d'Italia [Union of Catholic Women of Italy – UDCI], the Gioventù Femminile Cattolica Italiana [Italian Catholic Women's Youth – GFCI]¹⁹, and the association of female Catholic university students, in fact began to develop a sort of prejudice against the nascent collaboration between the male and female members of the FUCI, considering this mutual involvement of men and women to be inappropriate within an association.

Therefore, in opposition to these unfounded criticisms, Maria Carena, vice president of the FUCI for the women's societies, then decided to commit herself in first person to the approval of a sort of 'agreement', which proposed to place the women's university societies under the control of the female vice president of the FUCI, in turn linked to Azione Cattolica through membership of the Consiglio Superiore della Gioventù Femminile Cattolica Italiana²⁰. With this solution, Maria Carena hoped to avoid excessive «regimentation of the female members of the FUCI»²¹ in the Unione Femminile Cattolica Italiana, which, after the revision desired by Pope Pius XI, aimed to gather together all the Catholic women's organisations in the country together under a single presidency. But this solution ran the risk of repeating the mistake already made with the men's section and the Opera dei Congressi, when a forced attempt had been made to bring together within the same macro-association organisations and, therefore, personalities with interests and ideals that were far too different from each other.

During this intense phase of mediation that began in 1921, Maria Carena also appealed to the Pontiff, who, despite the benevolence shown towards

¹⁸ Regarding this project of aggregation of the FUCI with the Gioventù Cattolica see Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 71-73.

¹⁹ On the Unione fra le Donne Cattoliche d'Italia see G. Canuti, *Cinquant'anni di vita dell'Unione donne di A.C.I.*, Rome, Sales, 1959; C. Dau Novelli, *Società, Chiesa e associazionismo femminile. L'Unione fra le donne cattoliche d'Italia (1902-1919)*, Rome, editrice AVE, 1988; L. Scaraffia, A.M. Isastia (edd.), *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2002; while on the Gioventù Femminile see particularly A. Barelli, *La sorella maggiore racconta. Storia della GF dal 1918 al 1948*, 2 ed., Milan, Edizioni Opera della Regalità, 1981.

²⁰ Cf. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., p. 81.

²¹ *Ibid.*, p. 92.

university issues, nevertheless established that the women's section of the Federation should be included in the framework of the UFCI, and therefore, at a formal level, that it should be separate from the central control of the FUCI. However, thanks to an unresolved bureaucratic knot that allowed the female members of the FUCI to continue their university activities in common with the men's section, and thanks to the determination of the leaders of the individual women's societies, as well as a strong sense of association and democracy demonstrated by the female Catholic university students, the female members of the FUCI actually continued to work towards the aims of their category, even managing to participate in the initiatives organised within the FUCI and to intensify their activity within «Studium» magazine, which had become the association's press organ²².

The women's section of the Federation therefore attempted to consolidate the position it had painstakingly acquired within the university environment, while choosing to act with extreme caution, stringency and moderation. Indeed, the female members of the FUCI were aware of their precarious condition and, without entering too much into the merits of political issues, were concerned with cultivating their interest with regard to the reception reserved for women in the various university contexts and analysing the criticalities and strengths that this female presence could offer both to the process of emancipation and to the renewal and modernisation of the country's scientific and cultural sector.

The apostolate of the female members of the FUCI, albeit involuntarily, ultimately has ended up causing a real split within the world of Catholic women, especially between those who wanted to support the relationship of close collaboration with the male world, and those, on the contrary, who were firmly opposed both to this conjuncture and to the FUCI's push for independence.

In the inevitable debate that arose from these internal pressures, as so well highlighted and reconstructed by Gabriella Marcucci Fanello, many prominent figures from the Catholic associationism of the time found themselves involved, including, Nello Palmieri, then president of the FUCI, the lawyer Luigi Colombo, president of the central council of Azione Cattolica, and the ecclesiastical assistants Monsignor Cavagna, for the Gioventù Femminile, Monsignor Pini for the FUCI, and Monsignor Piastrelli for the female university student societies²³. In 1923, the latter was also appointed assistant general of the men's FUCI, achieving an ideal unification of the two sections. Moreover, in this new role, Piastrelli decided to support the autonomy of the women's group, specifying,

²² For an in-depth study of the editorial experience of «Studium» see firstly M. Belardinelli, *Il ruolo della rivista Studium. Per una ricostruzione storiografica*, «Studium», vol. 6, 2016, pp. 904-920; S. Bocchetta (ed.), *Studium nella storia. Il primo Convegno culturale di Studium*, Rome, Studium, 2020; A. Marrone, *Pedagogia, università e scuola nella rivista «Studium» (1906-1922)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 627-646.

²³ Cf. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., pp. 92-95, 102-103.

in a report sent to Pius XI, that the original nucleus of the female university student societies was to be found within the FUCI, and not in the Gioventù Femminile²⁴.

After this complex interlocutory phase, full of requests, tensions and clarifications, the actual existence of a specific women's section of the Federation was ensured by the approval of a Statute, which supported the fruitful collaboration between the women's and men's societies, which essentially shared the same intellectual and moral objectives. This was extremely modern compared to the other Catholic movements²⁵.

Despite this, the apparent stability of the two FUCI sections was immediately put to the test by parallel and simultaneous political developments, in respect of which the Catholic university movement failed to adopt a completely uniform and duly critical attitude.

2. *The FUCI Catholic apostolate in the fascist era*

During the first half of the twentieth century, due to the rapid rise to power of the Fascist regime, the country's entire socio-political profile underwent a radical transformation, which inevitably affected the cultural sphere and, consequently, the university environment. The academic context found itself having to face a situation of profound instability, caused by both critical issues and internal conflicts, and by that intricate project of cultural fascistisation, which also led to necessary administrative and curricula-based reorganisation.

Within this scenario, despite the fact that Pope Pius XI attempted to promote a programme of restoration of the Catholic faith, which also envisaged the full and active involvement of Azione Cattolica and the numerous religious associations of all the country, Christian initiatives did not always prove to be easily achievable, first and foremost because of the complex management of relations between the Church and Fascism²⁶. In this sense, as early as 1923, the central council of Azione Cattolica had given precise indications regarding the distance to be established from those who chose to adhere to Fascist ideology,

²⁴ Cf. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit., 2000, pp. 96-97.

²⁵ See Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., pp. 103-104; moreover, for a concise reconstruction of the complexity of the FUCI events in the early 1920s, see also Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 83-96.

²⁶ For a critical reading of the difficult relations between the Catholic world and the regime see R. Murri, *Fede e fascismo*, Milan, Alpes, 1924; P. Scoppola, *La Chiesa e il fascismo: documenti e interpretazioni*, 3 ed., Rome-Bari, Laterza, 1976; Pecorari (ed.), *Chiesa, Azione Cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939)*, cit.; Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, cit.; L. Ceci, *L'interesse superiore. Il Vaticano e l'Italia di Mussolini*, Rome-Bari, Laterza, 2013.

highlighting its total incompatibility with the principles of Christian morality. Specifically, all young people who were already members of the Fascist party were banned from joining any section of Azione Cattolica, while those members who expressed a desire to join were strongly encouraged to reflect seriously on this incompatibility²⁷.

Within the academic world a period of strong ethical and ideological tensions was thus inaugurated, marked, in the most extreme cases, by the use of violence, especially in those situations in which the Catholic university representatives, united in the FUCI, opposed the Gruppi Universitari Fascisti [Fascist University Groups – GUF], which began forming in 1920 and which, in a short space of time, had consolidated to the point of becoming the explicit expression of the Fascist Party within the student body²⁸.

In detail, it was from 1925 onwards that a second and very complex phase began for the association of male and female FUCI members, undermined by the high risk of losing its autonomy and the threat of suppression. Because of these contingencies, the Federation's leaders considered it necessary to concentrate the association's efforts on training the university consciences of young Catholic students, for whom study had to be conceived as an intellectual, moral and spiritual commitment, through which they, faithful to Christian principles, while not being explicitly involved in politics, could be promoters of a responsible and mature lifestyle, to contrast with the violent and intolerant one advocated by the regime²⁹. In full harmony with the directives also expressed by Azione Cattolica and in an attempt to overcome the crisis that threatened to overwhelm the whole FUCI, Catholic university societies were then invited to deal (almost) exclusively with the cultural sphere, and to do so from a spiritual and civic perspective³⁰.

²⁷ Cf. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., 1971, p. 104.

²⁸ On the organisation of the GUF see L. La Rovere, *Storia dei Guf: organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista (1919-1943)*, Turin, Bollati Boringhieri, 2003. E. Signori, *Università e fascismo*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (edd.), *Storia delle Università in Italia*, 3 vols., Messina, Sicania, 2007, Vol. I, pp. 381-423; Ead., *Tra Minerva e Marte: Università e guerra in epoca fascista*, in P. Del Negro (ed.), *Le Università e le guerre dal Medioevo alla seconda guerra mondiale*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 153-172; while on the tensions between the FUCI and fascism see M. Papini, *La FUCI e le violenze fasciste (1921-1931)*, «Civitas», vol. 26, n. 6, 1975, pp. 3-23.

²⁹ On the articulation of the renewed FUCI attitude, see R. Pietrobelli, *La scelta universitaria della Fuci*, in Malgeri et alii, *FUCI coscienza universitaria fatica del pensare intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, cit., pp. 127-199.

³⁰ The National Congress of the FUCI, held in Bologna in September 1925, recalled «the need for the societies' action aimed at deepening the study and knowledge of Christian doctrine to take place within an atmosphere of a profound spiritual life, with an increasingly intense rhythm, with ongoing and continuous monitoring of university teaching in close relation to the problems of modern culture» (Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., p. 112).

Moreover, during that same period, the Federation found itself without a board of directors and took positions that were not always conciliatory towards the attitude adopted by the Church in its relations with Fascism³¹. In order to shake the consciences of FUCI members and to give a strong signal both to the ecclesiastical and political authorities, it became indispensable to make a significant change in the central apparatus of the FUCI, for which Igino Righetti was elected as president and Mons. Giovanni Battista Montini as general assistant³², while for the women's section, after the resignation of Giuseppina Biancardi, who had succeeded Maria Carena in the presidency of the female university students, Maria De Unterrichter (later Jervolino) was elected³³, flanked by Monsignor Federico Sargolino, appointed general assistant in place of Monsignor Piastrelli³⁴. Thus for the first time since 1925, the male general presidency of the FUCI Superior Council was formally flanked by a female presidency of equal standing.

From this moment on, therefore, a new chapter began to be written in the history of the representation and promotion of the role of the female FUCI members, which, under the guidance of the newly elected president, embarked on a long path of cultural, social and relational affirmation, highlighting

³¹ In relation to the «organisational» and «conscience» crisis of the FUCI of the time, see *ibid.*, pp. 113-114 and Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 94-107.

³² Within the rich bibliography dedicated to the figure of Giovanni Battista Montini, in addition to the fundamental works on the history of the FUCI that devote large space to the ecclesiastical assistant, we can also mention G.B. Scaglia, *La Fuci di Righetti, di Montini (e di Pio XI): una realtà che non si spiega con la politica*, «Studium», vol. 75, n. 5, 1979, pp. 585-602; Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, cit., pp. 61-108; A. Fappani, F. Molinari, *Giovanni Battista Montini giovane (1897-1944). Documenti inediti e testimonianze*, Turin, Marietti, 1980; *Giovanni Battista Montini e la società italiana (1919-1939). Acts of the seminar held in Brescia on 21-22 October 1983*, Brescia, Ce. Doc., 1984; R. Moro, *Giovanni Battista Montini e il fascismo*, in *Paul IV et la modernité dans l'Église. Actes du colloque organisé par l'École française de Rome (Rome, 2-4 juin 1983), publiés avec le concours de l'Istituto Paolo VI de Brescia*, Rome, École française de Rome, 1984, pp. 41-64; A. Acerbi, *Giovanni Battista Montini da assistente della FUCI ad arcivescovo di Milano*, Bologna, Centro stampa Di Risio, 1988; F. Molinari, G. B. Montini *maestro di religione. I corsi alla FUCI*, Brescia, Fondazione civiltà bresciana, 1994; D. Veneruso, *Giovanni Battista Montini, assistente della Fuci e dei Laureati cattolici (1925-1937)*, in F. Citterio, L. Vaccaro (edd.), *Montini e l'Europa*, Brescia, Morcelliana, 2000, pp. 34-54; E. Preziosi, *Giovanni Battista Montini e la cultura universitaria*, in *Paolo VI. Fede, cultura, università*, Rome, Biblioteca di Scienze Religiose, Las, 2003, pp. 59-75; M. Marcocchi, *Introduzione a G.B. Montini*, in G.B. Montini, *Scritti fucini (1925-1933)*, ed. by M. Marcocchi, Brescia-Rome, Istituto Paolo VI-Edizioni Studium, 2004, pp. VII-LXVIII.

³³ For a more complete and wide-ranging reconstruction of the biographical and political profile of Maria De Unterrichter, the first woman president to have formally joined the male presidency of the FUCI, see R.P. Violi, *Maria De Unterrichter Jervolino (1902-1975). Donne, educazione e democrazia nell'Italia del Novecento*, Rome, Studium, 2014; and the links <<https://www.eletteedelekti.it/elette/maria-de-untterrichter-jervolino/>> (last access: 8.01.2022); <<http://www.enciclopediaelledonne.it/biografie/maria-de-untterrichter/>> (last access: 8.01.2022).

³⁴ Cf. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica italiana*, cit., p. 118.

the opportunities offered by dynamic dialogue between the male and female components of the FUCI, from a collaborative perspective that above all focused on sharing responsibilities.

Maria De Unterrichter's approach to management, which saw public engagement as a high form of Catholic spirituality, acted as an example to numerous young female members of the FUCI, but it also reflected a broader political vision for women that she developed in her subsequent political work, which was aimed at enhancing women's role and education in the family context and, at the same time, promoting their progressive inclusion in social, political, educational and cultural institutions, as well as in every other sector of the modern contemporary context. Indeed, drawing upon her solid cultural education and the importance of international relations, the first president of the female section tried to encourage the entire Catholic women's movement to take an active part in the struggle for social equality and the democratic transformation of the country, considering, this process to be the goal of her own apostolic mission to achieve the common good.

The affirmed desire for the "elevation" and emancipation of women in the Catholic sphere gave rise to an intense and arduous process which, during the 1930s, was to be pursued with great seriousness by the next president of the women's section, Angela Gotelli, who was joined at a national level by the reconfirmed Igino Righetti.

At the time, the apostolic commitment of the female members of the FUCI effectively marked the process of modernisation of the academic and Catholic world. However, with the strengthening of the political power of the PNF and the start the Italian fascistisation process, the FUCI was forced to significantly limit its activities in the socio-political field and to take different paths than in the past in order to continue, both independently and profitably, its work within the national academic context.

The Lateran Pacts signed between the Church and the Italian government in 1929 represented a hope for pacification, or at least a relaxation of the pre-existing tensions between the Fascist regime and Catholic organisations, thanks to the legitimisation of the Church's spiritual function. For the Federation, they constituted an opportunity to try to find an albeit apparent conciliation with the GUF. Igino Righetti himself, in a letter to Gotelli dated 14 February 1929, greeted the signing of the Concordato [Agreement] with extremely positive tones³⁵, but, as Renato Moro has rightly pointed out, this illusion quickly

³⁵ Righetti actually referred to a greater tranquillity «regarding the fate and work possibilities of our Association, while we learned of the announcement of the historic event with complete joy». The letter in question is reproduced in full in N. Antonetti, *La FUCI di Montini e Righetti. Lettere di Igino Righetti ad Angela Gotelli (1928-1933)*, Rome, AVE, 1979, p. 1069, while words of the same tenor can also be found in the periodical «Azione Fucina», especially in the contribution from La Redazione, *La Chiesa e l'Italia finalmente riconciliate. 20 settembre 1870-11 febbraio 1929*, «Azione Fucina», vol. 2, n. 7, 17 February 1929, p. 1. Moreover, on the correspondence

began to show the symptoms of a «‘political’ and ‘ecclesial’ strangulation in the understanding between the Church and the regime»³⁶. In practice, the FUCI chose a «position in defilade with respect to the cheering chorus of the Italian Catholic world» and rejected «the prospect of a confident penetration of the regime shared by many others»³⁷.

The prudence and reserve shown by the FUCI towards political issues responded to the necessary circumscription of its field of action. Nevertheless, this was an attitude that conferred increasing importance to study and intellectual commitment, considered as tools capable of ennobling the personalities and professionalism of future citizens, and of honing the critical outlook of Catholics, first and foremost, in the face of the deformation of reality caused by the now rampant hegemony of fascist ideology.

From the 1930s onwards, the organisational structure of the Catholic university association remained virtually unchanged, and from a practical point of view, although there was no specific differentiation between the male and female components, the latter stood out for the dedication with which it sought to ensure continuity in the life of female members, especially in particularly critical situations and in historical contingencies in which the male departments were called to arms and therefore forced to be less present and active³⁸.

Certainly, despite the explicit moderate and pacifying attitude, the FUCI could not avoid the emergence of strong tensions, which were caused internally mainly by the increase in more or less hidden adhesions to fascism and also by the willingness expressed by Azione Cattolica regarding the compatibility of belonging to both Catholic and fascist organisations, in addition to the same differences between the Church and the FUCI. Indeed, during that precise moment in history, a serious debate was taking shape regarding the risk of an excessive «fascistisation» of the Federation and, at the same time, of a dangerous «clericalisation» of the fascist regime, which in turn provoked intense reflection on the possible conciliation between Catholic and fascist education and training, considered also the explicit desire for independence manifested by both elements.

Within the university world and during Fascism, however, the FUCI, although constantly monitored and subjected to strict controls, was the only association of university students not to be officially suppressed, contrary to political party associations, the *Corda Frates* and the *Unione Goliardica* per la

between Righetti and Gotelli, in addition to the letters reported in Antonetti, *La FUCI di Montini e Righetti. Lettere di Igino Righetti ad Angela Gotelli (1928-1933)*, cit., pp. 1079-1081 concerning 1931, see also Pecorari (ed.), *Chiesa, Azione Cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939)*, cit., pp. 1061-1091.

³⁶ Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, cit., p. 78.

³⁷ *Ibid.*, p. 58.

³⁸ Cf. Garutti Bellenzier, *Uomini e donne in Fuci*, in Malgeri et alii, *FUCI coscienza universitaria fatica del pensare intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, cit., p. 256.

Libertà³⁹. During that period, the male and female members of the FUCI showed themselves to be skilfully prudent in limiting their actions to the cultural sector, using Christian morals and their firm intellectual “vocation” to courageously affirm and protect their opposition to the intolerant fascist ideology.

It should also be remembered that in this particularly hostile climate, in September 1931, by virtue of the agreement between the Holy See and the Fascist government, further significant restrictions were imposed on the Federation, which was substantially reduced to a diocesan association placed under the control of the bishop. Indeed, it was no longer possible for any Catholic association to have central management bodies, whose leaders could only be appointed by the diocesan authorities, so as to reaffirm its exclusive religious aspect.

Despite this, the FUCI association managed to carry out its mission, organising study weeks, local conferences and even national congresses for example, even if, at this juncture, the FUCI was forced to change its name to AUCI – Associazioni Universitarie di Azione Cattolica [University Associations of Catholic Action] and to submit, albeit reluctantly, to that centralising ecclesiastical thrust, which took advantage of the political interference exercised on the Federation to respond to the broader project of limiting the autonomy and alignment of the various sectors, albeit reluctantly, to that ecclesiastical centralising drive. This process took advantage of the political interference exercised on the Federation to respond to a wider project of limiting the autonomy and alignment of the various sectors of Azione Cattolica⁴⁰.

Over the two following years, the scenario of action of the Catholic associations continued to appear rather critical, which is why the members of the FUCI chose to position themselves on an explicitly ‘pre-political’ terrain and to devote themselves mainly to intellectual work, whose reference model was that of the contemporary scholars and of the French Church⁴¹.

From the second half of the 1930s, as is well known, Fascism reached the peak of its consensus in national public opinion and the Holy See decided to adopt a cautious approach, aimed at not undermining in any way the climate of formal tolerance between the parties created in Italy. However, the seriousness of this historical moment and the imminent outbreak of war forced the FUCI to adopt a necessary and inevitable position, if not in favour of the regime, then at least of patriotic adhesion to the military initiatives it proposed. The call to arms was thus interpreted as a duty towards the country, imposed by the Christian conscience itself⁴².

³⁹ Cf. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., p. 138.

⁴⁰ On the «perplexity» regarding the Concordato and the crisis of 1931, see *ibid.* pp. 119-170.

⁴¹ Cf. *ibid.*, p. 151.

⁴² Cf. Torresi, *L'altra giovinezza. Gli universitari cattolici dal 1935 al 1940*, cit., pp. 47-48.

At this point, due to the mobilisation caused by the war, maintaining constant contact between FUCI members became increasingly difficult and the activities promoted at a national level were almost totally suspended, while at a regional and local level a certain continuity of action was ensured by the stubbornness of women's groups. In particular, during the Second World War, the activities on which the FUCI concentrated its efforts included commitment to ensure a certain degree of serious study and to keep lessons as normal as possible, especially for those who, like women, were exempt from military service.

Despite the difficulties and the legislative inadequacy of the time with regard to the female question, the efforts of the female members of the FUCI, especially those of the women's group most closely linked to the primary Christian apostolic mission, were crucial to ensuring that the slow path of emancipation undertaken (also) by Catholic women since the beginning of the twentieth century was not completely silenced. The presidency of the women's section, at that difficult historical juncture between 1942 and 1947, was entrusted to Bianca Penco⁴³, who was first flanked at a national level by Giulio Andreotti and then by Ivo Murgia. During her term of office, she stood out for her strong links with the Holy See, for her intense action in the field of international relations and, above all, for her explicit anti-fascist stance, in line with what had always been the primary and free intentions of the FUCI, supported with particular vigour by the women's section.

3. The cultural and civic reconstruction of the country and the declaration of intent of the female members of the FUCI in the post-war period

Within the complex national panorama after the Second World War, female Catholic university students played a significant role in the process of material, civic and moral reconstruction of the country. Indeed, it was often the battles fought within the academic world by both the male and female members of the FUCI that represented the stimulus and sounding board for the start of a serious and broader reflection on national socio-political problems.

In this regard, an emblematic pontifical award was given to the presidents Bianca Penco, Angela Gotelli, Ivo Murgia and Aldo Moro for their work of «commendable loyalty», for the sacrifices made and for the FUCI's efforts to consolidate the cultural and moral education, from a Catholic perspective, of

⁴³ On the role of Bianca Penco in the controversial events of the twentieth century, see M. Casella, *Cattolici e Costituente. Orientamenti e iniziative del cattolicesimo organizzata (1945-1947)*, Naples, ESI, 1987, and the testimony given by the same president of the female section of the FUCI to «Il secolo XIX» in 2008, available at the link <<https://www.ilsecoloxix.it/genova/2008/09/21/news/mussolini-hitler-e-lo-scontro-tra-i-due-papi-1.33378901>> (last access: 2.01.2022).

those who in the post-war period represented the main figures of the ruling class of Italy's new socio-political order⁴⁴.

Particularly important in this regard was the organisation of the First Study Conference on University Problems, entitled *La situazione universitaria italiana* [The Italian University Situation], held in Salerno from 2 to 5 September 1948⁴⁵. During the course of that meeting, with the «tactical and organisational concerns» typical of the Fascist period having disappeared, the aim was to examine the overall condition of the university at a national level, to identify its shortcomings and to call for a necessary transformation in a highly qualified and scientific sense.

During the conference held in Campania, the FUCI manifested a strong interest in the university issue, while not wanting to renounce its newly rediscovered social and political commitment. Nevertheless, it reaffirmed its primary field of activity relating to the formation of the Christian conscience of young university students; a formation that only later and in a *natural* way, so to speak, would lead individual personalities to feel a sense of civic responsibility and, eventually, to engage directly in the political life of the country⁴⁶.

It was precisely in Salerno that a leading role was played by the female representatives of the FUCI, who after the significant presidencies of the aforementioned Maria De Unterrichter, Angela Gotelli and Bianca Penco, intended to continue the arduous path of emancipation of the female university world through the enterprising perspective of action supported by the new president Piera Lado. At the 1948 conference, Piera Lado gave a lecture on *La situazione culturale dell'Università* [The Cultural Situation of the University]⁴⁷,

⁴⁴ Cf. G. Camadini, *Guido Gonella, i cattolici e l'educazione*, «Linea diretta. Rivista trimestrale della Società Cattolica di Assicurazione», a. X, n. 31, March-June 2006, pp. 10-23.

⁴⁵ For a complete reading of the Conference proceedings, please refer to the text *La situazione universitaria italiana. Convegno di studio organizzato dalla F.U.C.I. Salerno 2-5 settembre 1948*, Rome, Tip. Cuore di Maria, 1949. On the Salerno meeting see also Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 255-283 and Id., *La universidad italiana después de la segunda guerra mundial: las propuestas de reconstrucción de Fuci*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 6, n. 1, 2019, pp. 181-197.

⁴⁶ Most of the leading figures of the republican period came from the Movimento dei Laureati [Graduates' Movement] or from the world of the FUCI, which worked hard in a Catholic perspective to redefine its training and educational role within society. In this regard, see G. Formigoni, *Uno sguardo storico ai rapporti tra FUCI e Azione Cattolica*, «Ricerca. Nuova serie di Azione Fucina fondata nel 1928», vol. 6, n. 10, 1990, particularly p. 21; Camadini, *Guido Gonella, i cattolici e l'educazione*, cit.; Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 248 and ff.; A.C. Moro, *Vivere nella storia. Scritti di impegno civile ed ecclesiale*, ed. by T. Torresi, with a preface by P. Gaiotti de Biase, Rome, Studium, 2014; T. Torresi (ed.), *Lo spirito della ricostruzione. La mediazione tra fede, cultura e politica negli anni del dopoguerra. Atti della Giornata di Studi, Camaldoli, 24 August 2017*, Camaldoli, Edizioni Camaldoli, 2018.

⁴⁷ P. Lado, *La situazione culturale dell'Università*, in *La situazione universitaria italiana. Convegno di studio organizzato dalla F.U.C.I. Salerno 2-5 September 1948*, cit., pp. 51-76.

in which she drew attention to the educational role and importance of the university as an institution within the society.

According to Lado's opinion, the university was in fact a real «living legacy of ideas that makes up the wealth of the nation» and, as such, it needed a reform of mindsets, or rather a rethinking of the approach with which students approached university study, in order to make it much more aware and concrete. To this end, she gave a highly effective speech that proposed, for example, to set up orientation courses for freshers, aimed at «clarifying» the extreme value of university culture for the youngest students and helping them to choose their study path⁴⁸. In the same report, President Fucina then went on to review various relevant aspects of university life, including the desire for efficient and effective cooperation between teachers and students, with regard to whom it was stated that the former should be configured as «masters», i.e., «true scientists, *scrupulously objective* in their research, and complete personalities from a human and moral point of view»; while the latter should approach their studies in anything but a superficial manner, reflecting on the content and taking every possible advantage of the significant opportunity for erudition and personal and professional growth that higher education offered. Finally, she also went so far as to suggest that university governors should limit the number of students through «intelligent selection», which would enable and facilitate Catholics in having a “moralising” influence on the re-evaluation and renewed promotion of the honesty of studies⁴⁹.

From a more general point of view, the Salerno congress, where the presence of the female president was therefore highly representative, proved an important opportunity to exhort the whole Catholic world to regain that decisive incisiveness in the reformation of the Italian higher education system, which, if nothing else, was desirable thanks to that deep sense of responsibility expressed by the Catholic university world after the Second World War and, specifically, thanks to the sensitivity shown by the FUCI towards the problems of academic life and social issues.

In the opinion of the female members of the FUCI and its president, in order for the university to become a true educational and training institution once again, it was appropriate for the political class of the time to take a firm interest in higher education, from a Catholic perspective, and to take a serious and precise interest in the cultural and moral formation of the country's future

⁴⁸ See Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 271-272.

⁴⁹ On this subject, see Lado's own words, *La situazione culturale dell'Università*, in *La situazione universitaria italiana. Convegno di studio organizzato dalla F.U.C.I. Salerno 2-5 settembre 1948*, cit., pp. 69-71 and Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 272-274.

leaders, since this was the only way to set in motion a true and conscious moral and civic renewal of society after the dark twenty-year Fascist period⁵⁰.

In fact, there were many significant personalities who, after their Catholic university activism, chose to dedicate themselves to Italy's political life, in a perspective that could be defined as spiritual and socio-cultural. Many joined the Democrazia Cristiana [Christian Democracy – DC] party and others even became part of the Constituent Assembly – such as the first president De Unterrichter –. What is certain is that, in the wake of youthful “militancy”, the male and female members of the FUCI were able to develop a high sense of civic responsibility and common good, as well as a concrete and effective personal need to commit their skills to the protection of human and Christian principles.

⁵⁰ Cf. *ibid.*, pp. 282-283.

L'evoluzione della rappresentazione di Giovanni Cena nella memoria pubblica (1918-1927)

Valentino Minuto
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
v.minuto@unimc.it

The evolution in the representation of Giovanni Cena in public memory (1918-1927)

ABSTRACT: This article aims to highlight the place that Giovanni Cena occupied in the public imagination after his death on the basis of the monumental tributes paid to his memory from 1918 to 1927. Three commemorative artifacts were dedicated to the so-called apostle of education of the peasants of the Agro Romano and Pontine Marshes: the plaque on the façade of the School of Colle di Fuori (1918); the plaque under the porch of the School of Casal delle Palme (1921); the funeral monument in his native Montanaro (1927). Analyzing the three monumental sources – jointly with the related printed commemorative materials, in particular those containing inaugural speeches – enables to trace the development of the memorial narrative on Cena from his late liberal civil exaltation to his fascist religious sublimation; thus, the monument at Montanaro Cemetery – which was erected as the Lateran Treaty was drawing near – consists of the sculptured face of Christ. The public use of memory is also studied: inaugural ceremonies provide the promoters of Cena's memorialization an opportunity to deal with extra commemorative issues.

EET/TEE KEYWORDS: Development of education; Memory; Persuasion; Italy; XX Century.

Introduzione

Il 7 dicembre 1917 si spense prematuramente a Roma Giovanni Cena. Dopo la sua morte, per riferirsi a lui, si venne a consolidare nella narrazione memoriale l'uso dell'appellativo di *apostolo dell'istruzione*, a testimonianza della stima pubblica che gli aveva procurato l'impegno educativo profuso per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine. Alla memoria di Cena furono dedicati con solenni cerimonie inaugurali tre tributi monumentali: nel

1918 la lapide sulla facciata della Scuola di Colle di Fuori; nel 1921 la lapide sotto il portico della Scuola a lui intitolata a Casal delle Palme; nel 1927 il monumento funebre nella natia Montanaro per il decennale della sua morte. L'ampia produzione simbolica per onorare la memoria di Cena richiede allo studioso di integrare all'esame degli artefatti monumentali quello dei relativi documenti commemorativi a stampa, specie se contenenti i discorsi inaugurali: quello del direttore delle Scuole per i Contadini Alessandro Marcucci a Colle di Fuori (1918); quello sempre di Marcucci a Casal delle Palme (1921); quello del ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele a Montanaro (1927). L'arco cronologico della fortuna monumentale di Cena (1918-1927), ancorché breve, rende apprezzabili le variazioni nella considerazione postuma del poeta-educatore prodottesi nel tempo indagato. L'analisi pluridimensionale delle fonti consente di ricostruire l'evoluzione della narrazione memoriale su Cena dalla glorificazione civile tardo-liberale fino alla sublimazione religiosa fascista. Nel 1918 Marcucci, innanzi ai contadini dell'Agro Romano, definiva Cena il «Santo» che ha operato il miracolo della loro redenzione dall'ignoranza «perché aveva egli la fede operosa, per cui adempiva i propri doveri fino al sacrificio di sé, anche se gli costasse la vita»¹. L'immagine di questo uomo, che, malgrado il largo ricorso al lessico religioso per descriverlo, era ancora quella di un santo civile, subì una trasformazione all'approssimarsi della stipula dei Patti Lateranensi: nel 1927 al Cimitero di Montanaro pennellate evangeliche completarono il ritratto elogiativo che dell'apostolo dell'istruzione faceva Fedele; il ministro evocò un Cena che diceva: «Lasciate che i pargoli derelitti vengano a me»²; specularmente a queste parole messianiche³, il monumento funebre a Cena, opera dello scultore Leonardo Bistolfi, recava forgiato nel bronzo il volto di Cristo. Lo studio della memoria monumentale di Cena è altresì un canale di accesso all'uso pubblico delle occasioni commemorative: le cerimonie di inaugurazione fornirono ai promotori della memorializzazione di Cena lo spunto per la proposizione all'attenzione pubblica di questioni extra-commemorative di palpitante attualità: il sostegno incondizionato alla Grande Guerra, rinforzato dalla speranza della distribuzione post-bellica della terra ai contadini combattenti (Marcucci a Colle di Fuori nel 1918); l'amara delusione per il tradimento della promessa di riforma agraria (Marcucci a Casal delle Palme nel 1921); la bontà – presunta! – della ristrutturazione fascista dell'istruzione rurale (Fedele a Montanaro nel 1927). In queste solennità commemorative il nome di Cena, richiamato dagli oratori, risuonava frammisto ai rumori delle vicende storiche che erano seguite alla sua morte; per dirla con una parafrasi

¹ A. Marcucci, *L'apostolato di Giovanni Cena*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», sezione *Pagine gentili*, vol. XIX, n. 23, 10 giugno 1918, p. 183.

² E. Soave, *Giovanni Cena commemorato nella natia Montanaro. La commossa orazione del ministro Fedele*, «La Stampa», vol. LXI, n. 295, 12 dicembre 1927, p. 1.

³ «Lasciate che i bambini vengano a me» è la frase che Gesù disse ai discepoli (Marco 10:14).

halbwachsiana, le pratiche di rievocazione del defunto Cena si intrecciavano funzionalmente ai bisogni del presente coevo⁴.

1. *Biografia di un poeta-educatore*

Non mi sentivo più *libero di essere solo*. [...] La sofferenza altrui ridestava quella mia antica, sopita nelle mie fibre di fanciullo: e il pensiero che altri ora dolorava com'io allora, mi dava l'illusione che degli *altri me stesso* [...] raspassero eternamente nella terra infertile, per coricarvisi alla fine⁵.

Giovanni Cena⁶ nacque poverissimo il 12 gennaio 1870 in provincia di Torino, a Montanaro, nel Basso Canavese. Il padre, omonimo del figlio, era tessitore; la madre Maddalena Biletta era un'operaia agricola. Il piccolo

⁴ Cfr. M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Mouton, 1975.

⁵ Così si esprime Martino Stanga, il protagonista autobiografico del romanzo ceniano *Gli ammonitori*. G. Cena, *Gli ammonitori*, Roma, Nuova antologia, 1904, p. 16.

⁶ Per la ricostruzione biografica gli ego-documenti interrogati sono stati: 1) la lettera di Giovanni Cena a Luigi Federzoni (Roma, 29 settembre 1903), in G. De Frenzi (pseudonimo di Luigi Federzoni), *Candidati all'immortalità*, Bologna, Zanichelli, 1904, pp. 217-219; 2) altre lettere raccolte in G. Cena, *Opere complete* (a cura di L. Bistolfi, A. Pastore, E. Balegno), Vol. V: *Lettere scelte*, Torino, L'Impronta, 1928. Consultate le biografie commemorative: 1) M. Ferraris, *Nel X anniversario della morte di Giovanni Cena. I. Ricordi*, «Nuova antologia di lettere, scienze ed arti», ser. 7, vol. CCLVI, vol. della raccolta CCCXXXV, n. 1338, 16 dicembre 1927, pp. 438-442; 2) A. Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, Roma, Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine – Editr., 1928; 3) P. Minetti, *Giovanni Cena. Poeta e apostolo dell'istruzione. Note biografiche*, Torino, G. B. Paravia & C., 1927 (le *Note biografiche* scritte dal maestro rev. Pietro Minetti su mandato del Comitato per le onoranze a Giovanni Cena a Montanaro nel decennale della morte sono state altresì pubblicate in un periodico: P. Minetti, *Giovanni Cena. Poeta ed apostolo dell'istruzione*, «Latina gens. Rassegna mensile illustrata», vol. X, n. 1, gennaio 1932, pp. 26-37); 4) F. Sacchetti-Parvis, *Nel X anniversario della morte di Giovanni Cena. I. La vita e l'opera*, «Nuova antologia di lettere, scienze ed arti», ser. 7., vol. CCLVI, vol. della raccolta CCCXXXV, n. 1338, 16 dicembre 1927, pp. 443-456. Extra-fonti sono stati acquisiti dati biografici da: 1) G. Alatri, *Giovanni Cena: un piemontese a Roma*, «Lazio ieri e oggi. Rivista mensile di cultura regionale», vol. XXXV, n. 4, aprile 1999, pp. 108-111; 2) T. Iermano, *Meridionalismo e letteratura nei reportages di Giovanni Cena*, «Studi piemontesi», vol. XXXI, n. 1, giugno 2002, pp. 15-30; 3) E. Scialla, *L'impegno sociale di Giovanni Cena*, Torino, Aiace, 1968; 4) E. Scialla, *Il socialismo umanitario di Giovanni Cena*, «Studi piemontesi», vol. III, n. 1, marzo 1974, pp. 17-31. Due voci di dizionario sono state consultate online: 1) G. Alatri, *Cena Giovanni*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?544>> (ultimo accesso: 21.12.2021); 2) P. Craveri, *Cena, Giovanni*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*: <https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-cena_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 23.12.2021).

Giovanni visse con la famiglia al pianterreno del castello di Montanaro, in due stanzoni malsani, senza finestre, che avevano funto in origine da prigione; come racconta in una lettera a Luigi Federzoni: «Là ho cullato due o tre fratelli, prima che avessi la forza di fare le spole, la quale occupazione mi occupava tutte le ore libere dalla scuola»⁷. A undici anni, terminate le classi elementari, egli frequentò il ginnasio all'Istituto Cottolengo di Torino. A sedici anni ottenne un posto gratuito al Seminario di Ivrea; qui rimase finché non ebbe lo *sfratto* per certe ardite letture:

vi studiai filosofia due anni: incominciavo il primo anno di teologia, quando mi si sfrattò a causa d'una biblioteca che si scoprì sotto il mio materasso, Leopardi, Giusti, Carducci, ecc... e – il più mostruoso mi dissero – una traduzione *Le meraviglie del corpo umano* di non so più chi, Virey, se non erro⁸.

Abbandonata la via ecclesiastica per seguire la vocazione letteraria, Cena fu per qualche tempo istitutore al Collegio Civico di Chivasso. Quindi passò a Torino; «abitava una soffitta di Borgo San Donato; si improvvisava istitutore, correttore di bozze; accettava anche più grame occupazioni, pure di nutrire con sé il proprio ideale, e studiare, e far versi»⁹. Nel 1892, conseguita da autodidatta la licenza al Liceo Massimo D'Azeglio, si iscrisse alla Facoltà di Lettere. Nel prosieguo della lettera a Federzoni Cena riesce penetrante nell'esprimere quanti sacrifici gli fossero costati gli studi nel capoluogo subalpino: «Come mi facessi un'istruzione accademica e prendessi diplomi, è cosa che mi fa perdere spesso ogni calma a pensarci. E quando, pensandoci, sento che potrò *perdonare*, allora ho veramente il senso di essere un vittorioso»¹⁰. Icastica la descrizione che di Cena fa Francesco Pastonchi, in quegli anni anche lui studente universitario:

Ce lo trovammo accanto, un giorno all'Università, basso, inspallato con un cappellaccio largo che gli mangiava la fronte, e una faccia attonita, patita, tutta orecchie e zigomi. Un nostro compagno quello? Gente stramba ne capitava in Facoltà di Lettere, ma costui certo era un contadino uscito d'ospedale, e i grossi occhiali a stanga se li fosse messi a crescere l'inverosimiglianza. Nel cappotto liso il petto gli rientrava, le gambe ne uscivano misere, flosce. Maggiore solo di pochi anni, e invece tanto più vecchio ci pareva, un uomo già. Arrivava tardi alle lezioni, non rimaneva dopo a crocchio con noi: scivolava via taciturno, e come avesse gran fretta sempre. Ma dove andava? a lavorare per vivere, si disse [...]. Lo giudicammo, con la crudeltà della giovinezza, un povero zotico estraneo a noi. Pure i suoi passi eran lievi, quasi tementi di calpestare qualche cosa di vivo, e i suoi occhi buoni. Bastò che li vedessimo una volta fermi e confidenti avviar le parole con una luce di verità, e che egli rilevasse come usava parlando (la sua voce sembrava lo sfregar di un arco sulle corde

⁷ Lettera di Giovanni Cena a Luigi Federzoni (Roma, 29 settembre 1903), in De Frenzi, *Candidati all'immortalità*, cit., p. 217.

⁸ *Ibid.*, p. 218.

⁹ F. Pastonchi, *Giovanni Cena. Nel primo decennale della morte del Poeta: 7 dicembre 1927*, «La Stampa», vol. LXI, n. 291, 7 dicembre 1927, p. 3.

¹⁰ Lettera di Giovanni Cena a Luigi Federzoni (Roma, 29 settembre 1903), in De Frenzi, *Candidati all'immortalità*, cit., p. 218.

di un contrabbasso) quel cappellaccio sulla fronte grande, traversata di rughe, consunta di pensieri alle tempie: e noi gli volemmo bene. Lo sentivamo diverso. A noi un sogno il mondo, alle cui soglie scalpitavamo, banda non pure impaziente, con le belle speranze; lui veniva già dalla vita, s'era immerso nella realtà, l'aveva sofferta, ne portava i segni. Sul suo passato stava iscritta sicuramente la parola «dolore»¹¹.

Gli anni universitari furono quelli della maturazione intellettuale e morale del giovane Giovanni: egli si formò una coscienza laica di matrice positivista, al cui fondo permaneva un istinto giustizialista intriso di religiosità evangelica. Cena seguì le lezioni di Letteratura italiana di Arturo Graf: il professore – che ne lodò pubblicamente le prime composizioni in versi – contribuì a diffondere la fama del talento poetico del giovane universitario. Nel 1897 Cena diede alle stampe il poemetto che gli aveva ispirato il ricordo della madre prematuramente defunta: «tu, Eroina, sorridevi a' tristi figlioli, mentre ti segnava l'ore atroci e velocissime la Morte»¹². Dopo *Madre*, la cui uscita raccolse l'ammirazione dell'ambiente culturale torinese, altri volumi di versi avrebbero visto la luce: nel 1899 *In umbra*; nel 1907 *Homo*. Nel 1900 Cena si recò a Parigi per visitare l'Esposizione Universale; nella capitale francese rimase più di quanto sperasse perché gli fu offerto il posto di collaboratore della «Nuova antologia». Nel 1901, sempre in qualità di corrispondente, soggiornò a Londra. Sul finire del 1901, dopo quasi due anni all'estero, si trasferì nella Capitale per entrare a far parte della redazione della prestigiosa rivista letteraria romana; all'amico pittore Giuseppe Pellizza da Volpedo scriveva: «Farò una prova: se riesco ad affiatarmi col direttore e se ho speranza di poter fare cosa profondamente utile collo spargere buone idee, proteggere il lavoro onesto, diffondere l'amor dell'arte, ridestare l'Italia [...], allora *all right!*»¹³. Alla «Nuova antologia» Cena rimase fino alla morte; tutto teso nel compito di redattore capo, diede spazio a questioni di attualità impegnandosi in prima persona e affidandosi alle migliori firme del tempo. Nel 1902 si legò alla scrittrice Sibilla Aleramo¹⁴, pseudonimo di Rina Faccio; il sodalizio sentimentale durò fino al 1910. Sempre nel 1902, mosso da spirito di osservazione, volle visitare, accompagnato dall'archeologo Giacomo Boni, l'Agro Romano: quel che egli vide in quelle peregrinazioni fu decisivo perché si votasse all'attività di promozione educativa per cui è soprattutto ricordato. Lui stesso testimoniò: «Capitai da queste parti in escursione artistica. Cercavo la storia morta e vi trovai la preistoria vivente»¹⁵; Cena scoprì alle

¹¹ Pastonchi, *Giovanni Cena*, cit., p. 3.

¹² G. Cena, *Madre*, in Id., *Poesie*, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1922, p. 5.

¹³ Lettera a Giuseppe Pellizza da Volpedo (Londra, 29 agosto 1901), in Cena, *Opere complete*, Vol. V: *Lettere scelte*, cit., p. 116.

¹⁴ Si rinvia a G. Alatri, *Aleramo Sibilla*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <[http://dbe. editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?37](http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?37)> (ultimo accesso: 20.12.2021).

¹⁵ Cena pronunciò queste parole il 31 maggio 1914, in occasione dell'inaugurazione della Scuola di Colle di Fuori. La citazione è presente in *Onoranze a Giovanni Cena*, «Nuova antologia di lettere, scienze ed arti», ser. 6, vol. CXCIV, vol. della raccolta CCLXXIX, n. 1113, 1° giugno

porte dell'Urbe lo squallore della vita dei braccianti nomadi; il contadino della Campagna Romana,

abitatore [...] di fetidi ricoveri di strame, [...] non conosceva né storia, né diritti, né aspirazioni, né rimpianti [...]. Vivente una specie di schiavitù economica e morale senza nome, [...] sotto l'usura e il bastone dei «caporali», [...] non aveva coscienza e conoscenza di sé, né della sua miseria: nasceva, lavorava, dolorava, moriva, non diversamente dalle bestie randagie¹⁶.

Consumando i loro giorni nell'abbrutimento, i *guitti* – come li si chiamava – abitavano in capanne fatiscenti dove regnava l'indigenza; assoldati da crudeli caporali, coltivavano la terra a profitto dei latifondisti con metodi primitivi e strumenti rudimentali; vivevano nella totale ignoranza: mai quelle menti ricevevano un raggio di luce intellettuale; colpiti dalla malaria, disperavano ogni cura nell'agonia dei loro miseri giacigli. Battendo la Campagna Romana zona per zona, diviso tra il lavoro di redattore capo e l'attività di scrittore, Cena accumulò con pazienza informazioni sulle deprecabili condizioni di vita di questi paria della terra. Nel 1904 pubblicò il romanzo *Gli ammonitori*, in cui proiettava se stesso nel protagonista Martino Stanga: giovane tipografo in una Torino pullulante di un'umanità derelitta, Martino, turbato dalla generalizzata indifferenza alle ingiustizie, si risolve al suicidio come atto di monito alla società. A Giuseppe Lipparini, a cui aveva inviato una copia del romanzo, Cena scriveva: «Lo si troverà socialista, individualista, anarchico, ecc. ecc., esso non è che mio»¹⁷. Lo scrittore piemontese era sì permeabile agli ideali socialisti, tuttavia il suo era un socialismo sentimentale-caritativo alla Edmondo De Amicis, privo di qualsiasi base teorica, alieno dalla lotta di classe, fiducioso nella rigenerazione graduale della società, umanitario seppure non velleitario¹⁸. Negli *Ammonitori* prevaleva l'intento di denuncia delle piaghe sociali: denuncia che comunque non era fine a se stessa perché era associata all'atteggiamento educativo di trasformazione della mentalità; in una lettera a Guido Mazzoni, datata al 31 maggio 1904, trova espressione la concezione ceniana della funzione sociale dell'intellettuale:

Per me l'arte è soltanto il miglior mezzo di persuadere, di *rifare la gente* [...]. Nessuno m'aveva incoraggiato prima d'ora in questa via. È vero che non ne avevo bisogno. La mia infanzia; mio padre che aveva combattuto per la patria, emigrato in cerca di lavoro¹⁹; otto fratelli (di cui tre morti) allevati nella miseria [...], mi sono tali incitamenti ad un'azione rivoluzionaria, che proprio non me n'abbisognavano altri. Ma ribellarsi è troppo poco. Fino

1918, p. 300.

¹⁶ Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, cit., p. 5.

¹⁷ Lettera a Giuseppe Lipparini (Bologna, 18 marzo 1904), in Cena, *Opere complete*, Vol. V: *Lettere scelte*, cit., p. 150.

¹⁸ Cfr. Scialla, *Il socialismo umanitario di Giovanni Cena*, cit.

¹⁹ Cena padre andò a lavorare per due anni in Francia durante la fanciullezza di Giovanni.

a qualche tempo fa mi bastava. Ora non più. Bisogna ricostruire; creare degli uomini buoni perché si facciano buona compagnia, formino una buona società²⁰.

Cena rifiutava di volgere il suo sentimento di ribellione negli esiti distruttivi dell'anarchico francese Ravachol: «Io sento profondamente che soltanto lo sfogo della letteratura e la fede nel suo potere di liberazione e di elevazione mi hanno salvato dal diventare un Ravachol»²¹. Come scriveva l'amico Pastonchi – «l'ingiustizia per gli altri» lo «turbava, accendeva in un impeto di sangue» i suoi «zigomi»; sarebbe potuto balzare «a stritolare, a infrangere»; tuttavia si innalzava al di sopra dell'ira «a scoprire le vie per cui l'uomo ridiventi giusto». Cena intendeva la letteratura come strumento di moralizzazione della società. «E quando a questo non gli parve bastar l'arte, egli sboccò nell'azione»²². Era il 1904; l'intellettuale piemontese sentiva l'urgenza di operare: poiché assumeva l'ignoranza a motivo di vulnerabilità sociale, si risolse all'opera di contrasto dell'analfabetismo assoluto che imperversava nelle gutterie, da svolgere in concomitanza alla campagna anti-malarica che l'amico dott. Angelo Celli²³ aveva avviato nell'Agro Romano. Anna Fraentzel²⁴, moglie di Celli, era impegnata con altre donne della sezione romana dell'Unione Femminile Nazionale – tra cui l'Aleramo – alla gestione di corsi rudimentali di alfabetizzazione per facilitare l'azione igienico-sanitaria del marito nella Campagna Romana. Cena aderì all'iniziativa:

Da quel momento [...], pur restando sulla breccia letteraria della «Nuova antologia» rinunciò di fatto ad ogni altro successo nella Letteratura e tutto si dette alle Scuole per i contadini, di cui fu l'Animatore e l'Apostolo e, non in ordine di tempo, ma per lo spirito che le informò e che le informa, il Fondatore²⁵.

Nel 1907, a maggiore efficacia dell'azione educativa, Cena costituì il Comitato delle Scuole per i Contadini, di cui facevano parte, oltre ai coniugi Celli e all'Aleramo, anche il letterato Carlo Segré, il maestro Alessandro Marcucci²⁶, a cui fu assegnato l'incarico di direttore, e l'artista Duilio Cambellotti²⁷. Le scuole di campagna aumentarono rapidamente nonostante le difficoltà ambientali, la penuria di mezzi e l'ostruzionismo dei proprietari dei latifondi, degli affittuari

²⁰ Lettera a Guido Mazzoni (31 maggio 1904), in Cena, *Opere complete*, Vol. V: *Lettere scelte*, cit., p. 151.

²¹ Lettera di Giovanni Cena a Luigi Federzoni (Roma, 29 settembre 1903), in De Frenzi, *Candidati all'immortalità*, cit., p. 219.

²² Pastonchi, *Giovanni Cena*, cit., p. 3.

²³ Si rinvia a G. Alatri, *Celli Angelo*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?542>> (ultimo accesso: 20.12.2021).

²⁴ Si rinvia a G. Alatri, *Fraentzel Celli Anna*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?980>> (ultimo accesso: 20.12.2021).

²⁵ Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, cit., p. 9.

²⁶ Si rinvia a G. Alatri, *Marcucci Alessandro*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?1386>> (ultimo accesso: 20.12.2021).

²⁷ Si rinvia a G. Alatri, *Cambellotti Duilio*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?429>> (ultimo accesso: 20.12.2021).

e della Chiesa. La figura del maestro e quella del medico erano minacce allo status quo; come spiega la Fraentzel Celli:

Lo spettro del socialismo si affacciava pauroso in quel tempo alla mente delle gerarchie della Campagna romana, coscienti come esse erano che non appena questa povera gente avesse imparato a pensare, non si sarebbe più adattata alle infami condizioni di lavoro e di abitazioni vigenti. Tutto quanto si faceva perciò, per migliorare il destino di quella povera gente, era da loro respinto come opera del diavolo o dei socialisti²⁸.

Nondimeno alle scuole festive, che non erano altro – racconta il direttore Marcucci – che adunate domenicali «di contadinelli a trattenimento didattico per imparare un po' di alfabeto»²⁹, si aggiunsero i corsi diurni e serali ambulanti secondo il principio che dovesse essere la scuola ad andare allo scolaro e non viceversa³⁰; lo stesso direttore Marcucci illustra questa organizzazione scolastica itinerante:

L'arredamento scolastico fu studiato smontabile e, perciò, non ingombrante, così che potesse essere facilmente accatastato su carri e seguire gli eventuali spostamenti della popolazione [...]. Una cassa, che era tavolo, armadio, lavagna e biblioteca, venne distribuita in varie scuole in modo che potesse adattarsi in qualsiasi locale³¹.

Sparsi nelle guitterie dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine, i maestri – i cosiddetti *garibaldini dell'alfabeto* – facevano scuola all'aperto, dentro le capanne, nelle stalle, nelle chiesette rupestri e persino in un vagone ferroviario smesso³². Nel 1911, al fine di ottenere sovvenzioni per incrementare i servizi scolastici rurali, Cena volle organizzare nella Capitale una Mostra dell'Agro Romano nell'ambito dell'Esposizione Internazionale per la celebrazione del

²⁸ M.L. Heid (pseudonimo di Anna Fraentzel Celli), *Uomini che non scompaiono*, Firenze, Sansoni, 1944, p. 88.

²⁹ Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, cit., p. 7.

³⁰ Le scuole ambulanti seguivano gli spostamenti della popolazione rurale. Il nomadismo era forzato; lo scopo della mobilità coatta era di mantenere la fragilità di status dei braccianti della Campagna Romana; il timore era che il più alto tenore di vita associato alla soluzione stanziale portasse a un crescendo di rivendicazioni economiche. Alla commemorazione di Cena a Colle di Fuori, che data al 26 maggio 1918, il direttore Marcucci indirizzò all'uditorio di contadini le parole seguenti: «come vorreste fermarvi in qualche terra che fosse un po' vostra, che il padrone vi desse per coltivarla bene, per ricavarci tanto di più per voi, per lui, per tutti noi! Come vorreste tirarvi su una casetta: una casetta coi suoi mobili, i suoi letti – non le orribili *rapazzole* – con le sue finestre, il suo focolare, il suo granaio e che avesse intorno il suo campo, il suo frutteto e vigneto, il suo orto. [...] Ma no. La mietitura è finita; rifate il sacco; partite. [...] E se [...] non ve ne andate, se restate come pezzenti nelle vostre abitazioni, che *debbono* essere capanne, che *non debbono* essere case, e tornate a coltivare a duri patti queste terre, oh! Un timore prende qualche proprietario, il timore che voi vi affezioniate a queste miserabili capanne, che vi innamorate di questa terra; il timore che vogliate coltivarla meglio, che non vogliate più abbandonarla. Ed allora ne siete scacciati senza pietà». A. Marcucci, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, Roma, Off. Poligrafica Italiana, 1919, p. 8.

³¹ A. Marcucci, *La scuola di Giovanni Cena*, Torino, Paravia, 1948, p. 56.

³² Dell'adattamento di un vagone ferroviario in disuso a scuola riferisce Minetti, *Giovanni Cena*, cit., p. 18.

cinquantenario dello Statuto Albertino; la ricostruzione di un villaggio della Campagna Romana fu curata da Marcucci e Cambellotti; la mostra, ancorché «il Municipio, sobillato da qualcuno», avesse protestato «dicendo che non bisognava esporre [...] le nostre brutture»³³, richiamò l'attenzione pubblica sui problemi del proletariato dell'Agro Romano. I fondi che Cena riuscì a raccogliere permisero la costruzione tra le capanne di Colle di Fuori della prima scuola in muratura dell'Agro Romano; sulla facciata dell'edificio scolastico, inaugurato il 31 maggio 1914³⁴, fu affissa una targa di cui era autore Cambellotti³⁵; l'iscrizione era celebrativa del potere emancipativo dell'istruzione (Pic. 1)³⁶.

Pic. 1. Targa celebrativa della scuola, di Duilio Cambellotti, a Colle di Fuori (RM), 1914



Foto: Leonardo Ruggieri (ritaglio dell'originale).

Fonte: <<http://leonardix.altervista.org/NUOVOSITO/175-inizio-d-autunno-fra-colle-di-fuori-carchitti-e-altri-borghi>>.

³³ *Ibid.*

³⁴ Sull'inaugurazione della Scuola di Colle di Fuori cfr. L. Antonelli, *La vanga e il libro*, «La Donna. Rivista quindicinale illustrata», vol. X, n. 229, 5 luglio 1914, p. 24.

³⁵ Sull'operato di Duilio Cambellotti nella scuola di Colle di Fuori cfr. *Per Giovanni Cena nelle scuole dell'Agro*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», vol. XIX, n. 22, 30 maggio 1918, p. 348.

³⁶ Circa la targa si veda V. Minuto, *Targa celebrativa della scuola a Colle di Fuori (1914)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/166, last updated: 30.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/targa-celebrativa-della-scuola-colle-di-fuori-1914>> (ultimo accesso: 30.11.2021).

O SCVOLA
 NOI TI SALVTIAMO
 CON RICONOSCENZA
 TV CI CONDVCI DALLE
 TENEBRE ALLA LVCE
 DALL'ERRORE ALLA
 VERITÀ
 DALL'EGOISMO ALL'AMORE
 SCAMBIEVOLE

L'attivismo civile di Cena non si limitò all'accensione di focolari di luce intellettuale; l'anima della crescente organizzazione scolastica dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine fece conoscere gli effetti devastanti del terremoto calabro-siculo del 1908 e di quello della Marsica del 1915: nei suoi *réportage* accolti sulla «Nuova antologia» denunciò l'inadeguatezza delle classi dirigenti locali e delle strutture governative ad affrontare quei disastri nazionali³⁷. Nel 1910 Cena professò una contraddittoria adesione al movimento nazionalista; non recependo l'impostazione ideologica bellicista e imperialistica dei nazionalisti, egli sosteneva che «la maggior parte del loro programma» dovesse «esplicarsi in casa nostra»³⁸ per fronteggiare gli irrisolti problemi nazionali. La *politica di raccoglimento interno* da lui propugnata non fu quella che il Governo perseguì: lo scoppio della Grande Guerra fece crollare le speranze pacifiste dell'intellettuale piemontese. Pur nell'amarezza, egli finì con lo schierarsi dalla parte dell'interventismo; si persuase che quella carneficina sarebbe stata l'ultima: la fine del militarismo aggressivo degli Imperi Centrali avrebbe inaugurato un'epoca di pace. A questa illusione coniugò una presa d'atto: «Questa guerra [...] è la prima testimonianza effettiva della unità italiana: settentrionali, meridionali, isolani, popolo e borghesia hanno, per la prima volta, mostrato concorde sentimento. [...] Oggi è tutta la nazione che combatte»³⁹. Spinto dal bisogno di credere che l'immane massacro non sarebbe stato vano, Cena giunse a stigmatizzare la propaganda anti-bellica dei socialisti giacché fiaccava la volontà di resistenza del popolo e dei soldati: ogni dubbio sulla necessità della lotta ad oltranza doveva essere messo a tacere⁴⁰. E fu in funzione antisocialista che nel 1917 Cena fondò con la collaborazione di Marcucci e Cambellotti «Il Piccolissimo»: il giornale per ragazzi, edito dalla Sezione-Propaganda del Comitato Laziale dell'Unione Insegnanti Italiani, aveva per scopo – come ben sintetizza il maestro rev. Pietro Minetti – «quello di assistere le famiglie

³⁷ Si rinvia a Iermano, *Meridionalismo e letteratura nei réportages di Giovanni Cena*, cit.

³⁸ G. Cena, *Opere*, Vol. II: *Prose critiche*, a cura di G. De Rienzo, Roma, Silva, 1968, p. 320.

³⁹ Articolo di Cena nel «*Mercure de France*» del 1° maggio; l'articolo è riportato in *La guerra italiana: due generazioni*, «Minerva. Rivista delle riviste», vol. XXVI, vol. XXXVI – n. 12, 16 giugno 1916, p. 534.

⁴⁰ Sull'evoluzione di Cena dal pacifismo alla giustificazione dell'interventismo si rinvia a Scialla, *L'impegno sociale di Giovanni Cena*, cit., pp. 72-77.

disperse delle campagne laziali, illustrare le sacrosante ragioni della guerra, la necessità di sopportare i disagi per ottenere la vittoria e narrare gli eroismi dei nostri incomparabili soldati»⁴¹. Oltre all'attività pubblicistica probellica, Cena si adoperò per la distribuzione di sussidi alle famiglie degli arruolati, organizzò corsi di alfabetizzazione per i soldati degenti negli ospedali, provvide all'accoglienza dei reduci. Ammalatosi di polmonite mentre si stava prodigando per l'assistenza ai profughi serbi, *l'apostolo dell'istruzione*, come lo si sarebbe definito, si spense neanche quarantasettenne a Roma il 7 dicembre 1917.

2. La commemorazione a Colle di Fuori (1918)

A piè del piccolo edificio della Scuola di Colle di Fuori, nei pressi di Rocca Priora, è posta una lapide in memoria di «chi volle e preparò» la redenzione dei contadini⁴². Al tempo dell'inaugurazione della stele, tenutasi il 26 maggio 1918⁴³, a quasi sei mesi dalla morte di Cena, Colle di Fuori era soltanto un villaggio di capanne, a cui questo propagatore di «luce d'amore e di civiltà» aveva dato «nuovo nome Concordia». A scolpire il travertino fu Duilio Cambellotti: sulla cuspide della lastra l'artista pose il vomere della scuola a dissodare le menti incolte⁴⁴. L'epigrafe fu dettata dallo storico Pietro Fedele, che, già collaboratore del «Piccolissimo», sarebbe divenuto ministro della Pubblica Istruzione⁴⁵: nell'immutabilità sventurata di quelle «povere capanne» Cena portò «la parola buona» dell'alfabetizzazione, che, nel destare la coscienza che un'altra vita fosse possibile, accendeva «la fede operosa nell'avvenire» (Pic. 2)⁴⁶.

⁴¹ Minetti, *Giovanni Cena*, cit., p. 24.

⁴² Informazioni sulla lapide si trovano in: *Onoranze a Giovanni Cena*, cit., p. 299; Minetti, *Giovanni Cena*, cit., pp. 20-21. Si veda altresì V. Minuto, *Lapide a Giovanni Cena a Colle di Fuori (1918)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/392, last updated: 30.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/lapide-giovanni-cena-colle-di-fuori-1918>> (ultimo accesso: 30.11.2021).

⁴³ Sulla cerimonia inaugurale della lapide consultati gli articoli: *Una commemorazione scolastica di Giovanni Cena*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», vol. XIX, n. 21, 20 maggio 1918, p. 334; *Per Giovanni Cena nelle scuole dell'Agro*, cit., pp. 348-349; *Onoranze a Giovanni Cena*, cit., pp. 299-301. Un ampio riassunto del discorso pronunciato da Alessandro Marcucci fu dato alle stampe poco dopo la cerimonia di commemorazione: Marcucci, *L'apostolato di Giovanni Cena*, cit., pp. 183-185. La versione completa dell'orazione commemorativa fu pubblicata nel 1919: Marcucci, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, cit.

⁴⁴ Cambellotti ricorse davvero al ferro di un aratro.

⁴⁵ Si rinvia a L. Lombardi, *Fedele Pietro*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?906>> (ultimo accesso: 20.12.2021).

⁴⁶ Si veda a seguire la trascrizione dell'epigrafe. Reperibile in: MuSED – Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng – Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi di Roma Tre, fondo: Le Scuole per i contadini, subfondo: Raccolta fotografica, provenienza: Le Scuole per i contadini, serie: Edifici scolastici, fasc. «Esterni di edifici scolastici», foto «L'edificio scolastico di Colle di Fuori durante la sua costruzione e con le modificazioni successive. 60 fotografie

Pic. 2. Lapide a Giovanni Cena, di Duilio Cambellotti, a Colle di Fuori (RM), 1918



Proprietà: © MuSed - Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng, Dipartimento di Scienze della Formazione - Università degli Studi di Roma Tre.

DALL'ALTO DEI COLLI ALBANI
GIOVANNI CENA
SCOPRÌ LE POVERE CAPANNE DI COLLE DI FUORI
QUI VENNE
A DIFFONDERE CON LA PAROLA BUONA
LUCE D'AMORE E DI CIVILTÀ
A CONFORTARE LE UMANE SVENTURE
CON LA FEDE OPEROSA NELL'AVVENIRE

IN QUESTA SCUOLA ERETTA DAGLI ABITANTI DEL VILLAGGIO
AL QUALE DETTE NUOVO NOME CONCORDIA
GIOVANNI CENA SOSTAVA
OBLIANDO LA VITA FATICOSA
NELL'AFFETTO VOSTRO O CONTADINI
CHE SERBERETE VIVO E PERENNE
IL RICORDO DI CHI VOLLE E PREPARÒ
LA VOSTRA REDENZIONE

dal 1912 al 1988», foto 314 «Particolare della facciata della Scuola di Colle di Fuori».

A volere la cerimonia di commemorazione in cui fu scoperta la lapide era stato il Comitato delle Scuole per i Contadini con la collaborazione di un numeroso gruppo di amici, compagni di lavoro e ammiratori di Cena. Dalle colonne della rivista «I diritti della scuola» il Comitato aveva lanciato un appello alla più larga adesione della famiglia magistrale perché «queste onoranze [...] sono un atto di fede nelle virtù della scuola e un atto di gratitudine verso colui che nella scuola credette e per la scuola operò, con caldo amore, con inesauribile energia, col sublime sacrificio di se stesso»⁴⁷. Quella domenica di maggio, per favorire il concorso di pubblico dalla Capitale, furono attivate corse speciali sulla linea ferroviaria Roma-Fiuggi. Scesi alla stazione di San Cesareo, i partecipanti mossero verso Colle di Fuori; in mezz'ora di cammino giunsero a quel villaggio di capanne «a cono, nere, sordide, con aperture basse»; a tanta desolante miseria faceva contrasto la scuola, «una casetta bianca, artistica, dalla facciata a punta che» finiva «a campaniluccio»⁴⁸, dove già attendeva una folla di popolani, bambini in prevalenza. Come riportava l'articolo che comparve quattro giorni dopo su «I diritti della scuola», quella occasione commemorativa vide raccolti

uomini tra i più insigni della scuola, dell'arte, del giornalismo, signore della più squisita intellettualità, insegnanti, amici del poeta, le scolaresche dei villaggi vicini, coi loro bianchi labari, contadini e pastori [...]. Erano tra gli altri, nell'interminabile corteo, il provveditore agli studi – comm. [Ferruccio] Martini in rappresentanza del ministro⁴⁹, il comm. [Giovanni Antonio] Vanni, l'on. Maggiorino Ferraris, il comm. [Camillo] Corradini, il comm. [Vittorio] Fiorini, il prof. [Giacomo] Tauro, Vittorio Grassi, Alessandro Bacchiani, il barone [Augusto] Ferrero, il dott. [Umberto] Zanotti Bianco, il comm. [Pietro] Cavazzuti, il comm. [Enrico] Clerici, il prof. [Raffaele] Resta, la signora [Sofia] Cammarota, i sindaci di Montecompatri e Zagarolo, il prof. Assunto Mori, il dott. [Pietro] Gallenga e famiglia, il Cambellotti e famiglia, Giuseppina Le Maire, i vicepresidenti e il segretario dell'unione magistrale, il nostro direttore [Annibale Tona], Angelica Devito Tommasi, Amos Caselli e signora, gli ispettori scolastici [Lorenzo] Sferra Carini e [Giuseppe] Giammarusti, Emidio Agostinoni, Pietro Guseo, Antonio Rieppi, il prof. Filoni e altri e altre che richiederebbero un lunghissimo elenco⁵⁰.

Giovanni Antonio Vanni in qualità di presidente dell'Unione per le scuole dei contadini del Lazio aprì la cerimonia commemorativa; una volta fatta risuonare la campana della scuola, cadde la tela che copriva la lapide. Alla profonda commozione per il climax rituale seguirono gli interventi in ricordo di Cena; presero la parola in successione: il provveditore agli studi Ferruccio Martini; il direttore della Scuole per i Contadini Alessandro Marcucci; il direttore della «Nuova antologia» Maggiorino Ferraris⁵¹.

⁴⁷ *Una commemorazione scolastica di Giovanni Cena*, cit., p. 334.

⁴⁸ *Per Giovanni Cena nelle scuole dell'Agro*, cit., p. 348.

⁴⁹ Alla Minerva sedeva Agostino Berenini.

⁵⁰ *Per Giovanni Cena nelle scuole dell'Agro*, cit., p. 348 [Il testo fra parentesi quadre è mio].

⁵¹ I discorsi di Martini e Ferraris, a differenza di quello di Marcucci, non videro la stampa; su di essi, nei materiali pubblicistici consultati, sono stati reperiti cenni.

L'orazione di Marcucci fu quella più corposa; nel rivolgersi ai contadini convenuti, il direttore espose il concetto ceniano di istruzione: antidoto al paralizzante fatalismo che ottundeva la coscienza del proletariato della Campagna Romana, la scuola era la palestra della cittadinanza; il bracciante nomade, una volta alfabetizzato, entrava in rapporto critico con le sue durissime condizioni di vita

ogni miglioramento non poteva che venire dai contadini stessi, poi che avessero vinto il loro più grande nemico: l'*ignoranza*. Se il contadino non acquista coscienza di sé, della sua umanità, del suo diritto alla vita civile, crede che il suo destino immutabile sia quello di bere acqua dei fossi, mangiare la polenta, dormire sulla rapazzola nella capanna, sfamarsi quanto basti per star su e lavorare, essere sfruttato e disprezzato. Tante leggi ci sono che lo garantirebbero come uomo e come cittadino, ma egli non le sa, non ne chiede l'applicazione, non protesta contro le violazioni che subisce e tace, e continua la sua vita nomade e tribolata, senza aspirazioni, senza speranze, senza desideri, rimanendo poco più che un bruto [...]. L'ignoranza, o contadini, vi uccide, e per ciò Giovanni Cena vi portò la scuola [...]. E voi già ne uscite trasformati, perché sapete, sperate, chiedete, e fra poco vorrete...⁵².

Marcucci non si limitò all'elogio dell'eredità educativa che Cena aveva lasciato. Era la fine di maggio del 1918; il Paese era nel vortice della guerra. Il direttore delle Scuole per i Contadini piegò l'occasione commemorativa a fini di propaganda bellica; temi extra-commemorativi di incalzante attualità si inframisero al ricordo del poeta-educatore: il continuatore dell'apostolato educativo di Cena, per alimentare la volontà a non cedere, esaltò le ragioni della guerra; ironia della storia, lo fece in quel villaggio di capanne che l'intellettuale piemontese aveva chiamato *Concordia*. Il direttore rammentò che

Giovanni Cena volle la guerra; [...] la volle perché ad onta di tutti gli orrori [...] che essa scatena [...] segnerà il trionfo dei popoli liberi, la liberazione dei popoli oppressi. [...] Guai se perdessimo [...]. La vittoria tedesca sarebbe la vittoria di tutte le forze oscure e malefiche [...]. Oh! Contadini soldati, [...] dobbiamo vincere. Là il nemico della Patria e dell'umanità come qui abbiamo vinto l'ignoranza⁵³.

Dopo aver addotto il motivo della salvezza dall'imperialismo tedesco Marcucci passò a illustrare un processo in atto: l'integrazione nella compagine nazionale delle masse rurali; prima della Grande Guerra il sentimento di appartenenza nazionale era estraneo alle classi subalterne della campagna; chiamati al fronte, i proletari della terra avevano scoperto la patria:

la guerra vi ha illuminato come e forse più della scuola, o contadini! [...] sul Piave [...] foste i più puri e disinteressati assertori di un Dio ancora a voi ignoto: *la Patria*. La Patria [...] per il contadino del Lazio non è se non il lembo di terra su cui si muove; si arresta alla siepe che vede davanti a sé, al monte che chiude il suo orizzonte [...]. Ebbene questa Patria, da lui

⁵² Marcucci, *L'apostolato di Giovanni Cena*, cit., p. 183.

⁵³ *Ibid.*, pp. 184-185.

ignorata e conosciuta in un rapido giorno, quanto è bastato alla «tradotta» per condurlo da un capo all'altro della penisola, lo ha subito acceso d'amore. Egli ha visto i monti, i fiumi del confine sacro e ha detto: – quelli bisogna conquistare e difendere, perché essi rendono sicura anche la miserabile capanna dove sono nato, dove stanno i miei figli⁵⁴.

Sui campi di battaglia i lavoratori della terra avevano cominciato a percepirsi *italiani*. E nel combattere – Marcucci proseguiva per motivare alla guerra – i contadini si stavano *guadagnando* i diritti di cittadinanza; il contributo di sangue alla vittoria avrebbe procurato al popolo delle campagne un avvenire di giustizia: «vittoria sia anche per la vostra redenzione che con la vittoria» militare «sarà veramente raggiunta. [...] quando tornerete, veramente gloriosi e liberi, a dettare le leggi della nuova vita d'Italia e del mondo, noi qui rimasti ci inchineremo a voi»⁵⁵. Marcucci alludeva alla riforma agraria che il Governo aveva annunciato di voler varare una volta vinta la guerra; dopo la disfatta di Caporetto, a incentivazione dell'impegno a lottare, lo slogan che stava circolando al fronte era «la terra ai contadini». In realtà, a conflitto concluso, gli ex combattenti che avevano nutrito aspettative di distribuzione terriera – come si vedrà – sarebbero rimasti rabbiosamente delusi.

3. *La commemorazione a Casal delle Palme (1921)*

Sotto il portico della Scuola di Casal delle Palme, nell'Agro Pontino, una lapide⁵⁶ ricorda che – come si legge nell'epigrafe dettata da Alessandro Marcucci – «Giovanni Cena percorse questa campagna diffondendo la luce dell'alfabeto»; la lastra commemorativa funge altresì da indicazione toponomastica perché avverte il lettore che «al nome benedetto di lui si intitola questa casa della scuola» che, inaugurata il 20 novembre 1921, era sorta «dove umile nel 1911 si aperse la prima scuola per i contadini delle Paludi Pontine». Opera di Duilio Cambellotti, che si era occupato dell'abbellimento della scoletta, la lapide reca incisa in alto una decorazione: un libro, una vanga e due spighe di grano maturo a suggerire il ruolo svolto dalla scuola perché «il contadino del Lazio salisse dalla miseria della sua vita alla dignità di cittadino»⁵⁷. Quella che oggi si vede a Casal delle Palme è una copia (Pic. 3). L'originale cambellottiano, dopo il restauro, è stato spostato all'ingresso della Scuola Media Giovanni Cena di Latina.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 184.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 184-185.

⁵⁶ Informazioni sulla lapide sono reperibili in Minetti, *Giovanni Cena*, cit., p. 21. Si veda altresì V. Minuto, *Lapide a Giovanni Cena a Casal delle Palme (1921)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/394, last updated: 30.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/lapide-giovanni-cena-casal-delle-palme-1921>> (ultimo accesso: 30.11.2021).

⁵⁷ Si veda a seguire la trascrizione dell'epigrafe.

Pic. 3. Copia della lapide a Giovanni Cena, di Duilio Cambellotti, a Casal delle Palme (LT), 1921

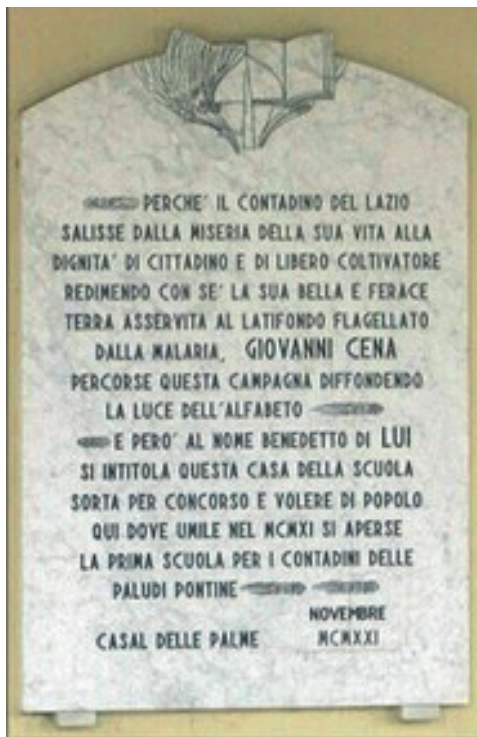


Foto: Marco Formato.

Fonte: <<http://www.chieracostui.com/costui/docs/search/schedaoltre.asp?ID=11332>>.

PERCHÉ IL CONTADINO DEL LAZIO
 SALISSE DALLA MISERIA DELLA SUA VITA ALLA
 DIGNITÀ DI CITTADINO E DI LIBERO COLTIVATORE
 REDIMENDO CON SÉ LA SUA BELLA E FERACE
 TERRA ASSERVITA AL LATIFONDO FLAGELLATO
 DALLA MALARIA, GIOVANNI CENA
 PERCORSE QUESTA CAMPAGNA DIFFONDENDO
 LA LUCE DELL'ALFABETO
 E PERÒ AL NOME BENEDETTO DI LUI
 SI INTITOLA QUESTA CASA DELLA SCUOLA
 SORTA PER CONCORSO E VOLERE DI POPOLO
 QUI DOVE UMILE NEL MCMXI SI APERSE
 LA PRIMA SCUOLA PER I CONTADINI DELLE
 PALUDI PONTINE
 NOVEMBRE
 CASAL DELLE PALME - MCMXXI

Il 26 maggio 1918, mentre si svolgeva la cerimonia per lo scoprimento della lapide a Cena a Colle di Fuori, fu fatto girare su proposta del provveditore agli studi Ferruccio Martini un foglio di sottoscrizione per l'erezione di un'altra scuola in muratura da intitolare all'apostolo dell'istruzione⁵⁸. Quella stessa domenica le oblazioni dei presenti valsero al Comitato per l'erigenda Scuola di Cena la somma di 1.257 lire. A seguire i componenti del Comitato si dedicarono alla propaganda dell'impresa; «nelle scuole» tra gli insegnanti e gli alunni, «tra i comuni del Lazio, gli amici della scuola e dell'arte, gli ammiratori di Cena d'ogni parte d'Italia»⁵⁹ circolarono le liste di offerte; nel 1921 la raccolta di fondi si chiuse all'importo di 91.532 lire. Il beneficio derivante dall'erigenda Scuola Giovanni Cena sarebbe stato tanto più grande quanto più numerosa sarebbe stata la popolazione rurale interessata dalla diffusione dell'alfabeto. La scelta cadde sulla località di Casal delle Palme, che, ancorché isolata nelle Paludi Pontine, si trovava sulla Via Appia, cosicché i figli dei lavoratori della terra potevano agevolmente giungervi dalla campagna circostante. La scuola «con il nome di Giovanni Cena» doveva essere un «modello di esplicazione modernamente pedagogica, didattica e sociale»⁶⁰; i corsi di alfabetizzazione sottraevano i bambini delle gutterie alla morsa dell'ignoranza; tuttavia non era «solo la parola del maestro a diradare le nubi dell'ignoranza [...] ma pure le pareti, le suppellettili ed i libri»⁶¹ in quanto capaci di proiettare quelle piccole menti al di là delle angustie della quotidianità pontina; la sobria eleganza degli ambienti scolastici concorreva all'opera educativa. Così la si descriveva: «bella scuola votiva, arieggiante nelle sue rustiche linee una chiesetta primitiva, col portichetto, il tetto a due spioventi e il campaniluccio»⁶². La bellezza ruralmente essenziale dell'edificio della Scuola Giovanni Cena, del cui progetto si erano occupati Alessandro Marcucci e Duilio Cambellotti, doveva «vivificare le tristezze di quella località pontina»⁶³. Per quanto concerne gli interni: il Marcucci diresse la costruzione di arredi didattici solidi e tuttavia non privi di grazia così da rendere gli oggetti di mobilio intrinsecamente educativi, elevandoli al di là della loro funzionalità al servizio scolastico; il Cambellotti, oltre a scolpire la stele commemorativa, dipinse

⁵⁸ Informazioni sull'iniziativa di erezione di un'altra scuola in muratura dopo quella di Colle di Fuori sono reperibili in: 1) *Per una scuola al nome di Giovanni Cena nell'Agro*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», vol. XIX, n. 24, 20 giugno 1918, p. 381; 2) F. Acerbi, *La scuola Giovanni Cena a Casal delle Palme*, MCMXVII – MCMXXI, Roma, Tip. Editrice Laziale A. Marchesi, 1921; 3) *L'inaugurazione della Scuola "Giovanni Cena"*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», vol. XXIII, n. 6-7, 27 novembre 1921, p. 96.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Acerbi, *La scuola Giovanni Cena a Casal delle Palme*, cit., p. 6.

⁶¹ *Ibid.*, p. 13.

⁶² *L'inaugurazione della Scuola "Giovanni Cena"*, cit., p. 96.

⁶³ Acerbi, *La scuola Giovanni Cena a Casal delle Palme*, cit., p. 8.

su tela sei grandi tempere simboliche perché fossero applicate [...] ai muri delle aule; così anche questi ambienti, nei quali i bimbi saliranno dallo stato semibruto dell'analfabetismo a quello del vivere cosciente e civile, desteranno con tali dipinti un senso estetico pur esso educativo e daranno quella gaiezza di colore che è sempre assente dalle nostre scuole pubbliche intonate più a freddo insegnamento cattedratico in locali altrettanto incomodi quanto disadorni. [...] in tal modo la Scuola non è per i figli dei campi ambiente di tormentosa fatica, ma comodo e sereno luogo di riunione per imparare senza sperdere dalle labbra infantili il sorriso spontaneo⁶⁴.

Ponendo sul portico la targa di intitolazione, un carattere onorario era conferito all'intero edificio scolastico: era la stessa Scuola Giovanni Cena di Casal delle Palme a celebrare vividamente la memoria del poeta-educatore.

La Scuola – come si è detto – fu inaugurata il 20 novembre 1921. Quella domenica giunsero a Casal delle Palme in più di duecento dalla Capitale e dai comuni dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine:

il ministro [della Pubblica Istruzione Orso Mario] Corbino, col suo capo gabinetto e il direttore generale dell'istruzione primaria [Antenore Cancellieri], gli onn. [Camillo] Corradini, [Leone] Wollenborg, [Emidio] Agostinone, l'assessore della P.I. della capitale comm. [Giuseppe] Montesano col direttore e il vice direttore delle scuole comunali, il [provveditore agli studi] comm. Ferruccio Martini, Canti, Mondaini, Vecchia, il cav. [Gaetano] Piacentini, Francesco Saporì, Alessandro Marcucci, Duilio Cambellotti, i proff. [Francesco] Acerbi, [Pietro] Fedele, [Raffaele] Resta, [Amerigo] Namias, Carrara, Crisostomi. Amalia Pizzini, Eugenia Balegno, artisti, letterati, signore, signorine, giornalisti, funzionari della Minerva, ispettori e direttori delle scuole, maestri di Roma, tutta la valorosa pleiade degli insegnanti dell'Agro, rappresentanti dei comuni di Cisterna Sezze, Velletri, ecc. Erano pure presenti la modesta sorella del poeta, col marito, e un rappresentante del paese nativo del Cena [Luigi Minetti]⁶⁵.

A parlare furono: il direttore Alessandro Marcucci; Luigi Minetti in rappresentanza del Comune di Montanaro; l'on. Camillo Corradini⁶⁶ – che dall'apostolato educativo ceniano trasse lo spunto per rappresentare all'uditorio tutta l'urgenza della lotta contro l'analfabetismo; la prof.ssa Eugenia Balegno – che lesse una pagina inedita del poeta piemontese.

Il fulcro oratorio cadde sull'intervento di Marcucci⁶⁷; dell'amico Giovanni il direttore rievocò l'animo profondamente empatico: nelle Paludi Pontine Cena

⁶⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁶⁵ *L'inaugurazione della Scuola "Giovanni Cena"*, cit., p. 97 [Il testo fra parentesi quadre è mio].

⁶⁶ Si rinvia a V. Miceli, *Corradini Camillo*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?672>> (ultimo accesso: 23.12.2021).

⁶⁷ Soltanto il discorso commemorativo di Marcucci è stato dato alle stampe: A. Marcucci, *La scuola in gloria di Giovanni Cena*, «I diritti della scuola. Rivista della scuola e dei maestri», sezione *Pagine gentili*, vol. XXIII, n. 8, 4 dicembre 1921, pp. 50-53.

ritrovava i termini della sua affannosa ricerca. Pareva che il dolore lo affascinasse, che trovasse nel suo cuore una risonanza infinita e che appunto egli lo ricercasse per dividerlo e lenirlo [...]. E queste terre pontine, come quelle dell'Agro romano, [...] afferrarono il suo animo e parvero ottime per l'esercizio della sua pietà, del suo amore, del suo ardore⁶⁸.

Ad avviso di Marcucci, anche nell'opera educativa, Cena fu *poeta* nel senso etimologico del termine: *artefice* – artefice della formazione umana; ai fini del riscatto delle terre pontine il guitto doveva essere spogliato «della sua veste di brutto», «dalle menti torpide e chiuse» doveva balzare «limpido un pensiero d'umanità»; a nulla avrebbe giovato l'introduzione degli ultimi ritrovati della civiltà tecnica senza l'opera di umanizzazione di cui era promotrice la scuola; «sia che conduca, vigile l'occhio, pronta la mano, una macchina, sia che affondi, curvo penosamente, un ferro nel terreno», nulla muta per il contadino se «non ha la sua volontà, la sua dignità, la sua libertà morale ed economica»⁶⁹.

Anche in questa occasione cerimoniale, come in quella che si era svolta il 26 maggio 1918 a Colle di Fuori, Marcucci valicò il perimetro commemorativo. Tre anni erano trascorsi dalla fine della guerra. Il proposito di dare la terra ai contadini non aveva avuto un seguito; era stato infranto il sogno di trasformare il bracciante in «libero coltivatore», «redimendo» – come si legge nell'epigrafe – «la sua bella e ferace terra asservita al latifondo». A Colle di Fuori tre anni prima il direttore aveva prospettato all'uditorio rurale un avvenire di più giusti rapporti sociali. A Casal delle Palme l'eloquenza speranzosa fu sostituita dalla vis polemica: Marcucci si scagliò contro il tradimento della promessa di riforma agraria. Richiamando amaramente le illusioni che lui stesso aveva contribuito ad alimentare, egli disse:

Tre anni fa circa, nel maggio 1918, quando ancora si tremava e si combatteva, credevamo [...] di andare più in fretta e che i mutamenti promessi nell'assetto sociale distribuissero meglio la giustizia e la ricchezza. [...] Ci siamo ingannati ed illusi! Quanto è avvenuto di nuovo è amaro e malvagio. Voi contadini non avete conquistato nessun diritto, né innalzato d'un pollice la vostra dignità⁷⁰.

L'incapacità dello Stato liberale di rispondere alla domanda di legittimazione sociale delle classi subalterne della campagna avrebbe concorso all'avvento del fascismo.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*, p. 52.

4. *Le onoranze montanaresi nel decennale della morte di Cena (1927)*

Il monumento eretto sulla tomba di Giovanni Cena al Cimitero di Montanaro è opera di Leonardo Bistolfi⁷¹. Su un semplice parallelepipedo in granito grigio campeggia il busto in bronzo di Cristo: il Redentore guarda «innanzi a sé, tra le palpebre socchiuse che gli velano gli aspetti del mondo terrestre e gli svelano le supreme verità»⁷². Dietro, in una lastra anch'essa granitica è incavato un arco a lunetta, che, nell'accogliere il ritratto del Cristo, richiama iconograficamente le suggestioni bizantine del Pantocratore: così «la Divina figura emerge dallo sfondo, lo sguardo fisso ad una meta: la redenzione dell'umanità»⁷³. A sinistra, alla base della nicchia, si trovano elementi decorativi in bronzo: un libro aperto cinto da una corona di spine a simboleggiare l'oppressione dell'ignoranza e a un tempo la preparazione dell'affrancamento; quindi due libri chiusi poggianti su foglie di lauro a significare il trionfo della sapienza. In basso a destra, incisa nel granito e riempita in pigmento oro, l'epigrafe dettata dallo stesso Bistolfi chiarisce la visione trasumanata che ne aveva artisticamente mosso la mano: Cena, la cui vita fu «arsa dall'umiltà e dalla carità», il cui cuore «volle dare a tutti gli umili la redenzione del pensiero e del lavoro», è riconoscibile «nel simulacro dell'Uomo Supremo che visse e morì per tutti gli uomini»⁷⁴. Una concezione monumentale, quella di Bistolfi, in cui la materia riesce a farsi idea con immediatezza (Pic. 4).

GIOVANNI CENA, POETA E APOSTOLO!
QUESTO È L'ALTARE DELLA TUA VITA
ARSA DALL'UMILTÀ E DALLA CARITÀ,
L'ALTARE DELLA TUA MORTE IMMORTALE
E QUI NOI VERRREMO A RICONOSCERTI
NEL SIMULACRO DELL'UOMO SUPREMO
CHE VISSE E MORÌ PER TUTTI GLI UOMINI;
E QUI VERREMO A BACIARE LA PIETRA
DOVE ALFINE RIPOSA IL TUO CUORE,
CHE VOLLE DARE A TUTTI GLI UMILI LA
REDENZIONE DEL PENSIERO E DEL LAVORO:
A TUTTE LE MADRI UN'AUREOLA: A TUTTI
I SENTIERI DELLA VITA UNA STELLA.

⁷¹ Circa il monumento funebre a Cena si veda V. Minuto, *Monumento funebre a Giovanni Cena a Montanaro (1927)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», DOI: 10.53218/395, last updated: 30.10.2021 <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/monumento-funebre-giovanni-cena-montanaro-1927>> (ultimo accesso: 30.11.2021).

⁷² Mar.(ziano) Ber.(nardi), *Il ritorno di Giovanni Cena a Montanaro. Il monumento di Bistolfi*, «La Stampa», vol. LXI, n. 295, 11 dicembre 1927, p. 3.

⁷³ Minetti, *Giovanni Cena*, cit., p. 26.

⁷⁴ Si veda a seguire la trascrizione dell'epigrafe.

Pic. 4. Monumento funebre a Giovanni Cena, di Leonardo Bistolfi, a Montanaro (TO), 1927



Foto: Associazione Amici del Castello e del Complesso Abbaziale di Fruttuaria.
Fonte: <<http://www.giovannicena.amiciabbazia.it>>.

Nel 1919 la salma di Cena fu esumata dal Cimitero del Verano a Roma per essere deposta presso la tomba di famiglia nella natia Montanaro. In vista del decimo anniversario della morte del poeta-educatore fu commissionato a Bistolfi un omaggio monumentale che fosse espressione del «senso di divinazione artistica che è in ogni sua creazione»⁷⁵. Lo scultore, nell'erigere il monumento funebre, riprodusse parte di un'opera che egli aveva realizzato al crepuscolo dell'Ottocento: *Il Cristo delle acque*. Quel bronzo a figura intera, che sarebbe

⁷⁵ Minetti, *Giovanni Cena*, cit., p. 26.

poi stato collocato nel Parco di Villa Camerini a Piazzola sul Brenta, nei pressi di Padova, aveva suscitato l'interesse del giovane Cena agli esordi del suo periodo torinese. Racconta Bistolfi:

Lavoravo al mio Cristo [...]. S'era nel 1891: ero giovane, e pochi visitatori venivano allora nel mio studio, là dalle parti di corso Francia [...]. Una mattina sento bussare alla porta. Apro. Mi vedo davanti un ometto più piccolo di me [...]. Mi guarda con degli occhi buoni, e con una voce bassa, un po' roca: «[...] Mi hanno detto che lei scolpisce un Cristo. Me lo lasci vedere». Entrò. Parlammo insieme. Mezz'ora dopo eravamo amici come se ci fossimo sempre conosciuti [...]. E l'amicizia durò finché egli morì, dieci anni fa⁷⁶.

Nella mente dello scultore il ricordo della nascita dell'amicizia tra lui e Cena era legato all'effigie di Cristo. Bistolfi leggeva nell'abnegazione dell'amico Giovanni i segni dell'incarnazione dello spirito evangelico; al critico d'arte de «La Stampa» Marziano Bernardi lo scultore spiegò le ragioni simboliche della trasfigurazione dell'apostolo dell'istruzione in Cristo:

Quando mi chiesero di fare il monumento a Giovanni Cena pel cimitero della sua Montanaro canavesana, pensai che il poeta di «Madre», per la sua bontà, per il suo soffrire, per la sua fede ardente e benefica era stato davvero un Cristo [...]. E [...] mi parve bello rinunciare alle sembianze corporee (che fu mai il corpo pel povero Cena se non una dura, angusta e misera prigione?) e lasciar che lo spirito solo ai vivi parlasse ammonendoli di come s'ha da vivere⁷⁷.

L'inaugurazione del monumento funebre fu il culmine della celebrazione littoria del decennale della morte di Cena che si tenne a Montanaro l'11 dicembre 1927. Come riporta zelantemente il quotidiano «La Stampa», le onoranze che quella domenica il paese natio rese al poeta-educatore videro tutta la Torino ufficiale riunita alla presenza del ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele:

il prefetto [Raffaele] De Vita, il Podestà ammiraglio [Luigi Balbo Bertone] di Sambuy col vice-podestà conte [Alessandro] Buffa di Perrero, il Commissario della Provincia gr. uff. [Giorgio Ermanno] Anselmi, il rettore dell'Università prof. [Alfredo] Pochettino col prof. sen. [Vittorio] Brondi, il prof. on. [Vittorio] Cian e il prof. [Giulio] Bertoni, l'on. [Gino] Olivetti segretario generale della Confederazione fascista dell'industria, [l'autore del monumento funebre] il sen. Bistolfi, il Provveditore agli Studi comm. [Umberto] Renda, una rappresentanza della *Famija Turineisa*⁷⁸ composta del presidente avv. [Giulio] Colombini, del segretario cav. [Arturo] Gianetto e del consigliere ing. [Giuseppe] Bergagna, il Primo Presidente della Corte d'Appello avv. [Vincenzo] Casoli e il Procuratore generale avvocato [Pietro] Trabucchi, il gen. [Luigi] Tiscornia comandante il Corpo d'Armata col suo capo

⁷⁶ Ber(nardi), *Il ritorno di Giovanni Cena a Montanaro*, cit., p. 3 (Il racconto di Bistolfi è citato nell'articolo di Bernardi).

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Fondata nel 1925, l'associazione Famija Turineisa si prefiggeva la tutela delle tradizioni torinesi.

di Stato Maggiore colonn. [Adolfo] Olivetti, la medaglia d'oro gen. [Edoardo] Bettoja, il generale della Milizia [Francesco] Tiby col console [Piero] Brandimarte, il prof. [Giovanni Battista] Bocasso per la Croce Rossa, lo studente Ruffina in rappresentanza dell'Associazione Universitaria Canavesana e rappresentanze di altri enti e associazioni di Torino⁷⁹.

Intervennero altresì le rappresentanze canavesane: «dall'Alto Canavese e dalla Valle d'Aosta il podestà di Ivrea cav. [Mario] Rossi», lo scrittore «Salvator Gotta», autore del testo di *Giovinezza*, l'inno ufficiale fascista⁸⁰, «un folto gruppo di podestà dei centri minori con le Delegazioni dei combattenti e delle altre associazioni patriottiche»⁸¹ e, a nome di Montanaro, il podestà Luigi Minetti⁸². Facevano corona alle autorità squadre di Milizia, di Balilla, di Piccole Italiane e gli alunni delle scuole comunali. Quando il corteo giunse alla tomba di Cena, le rappresentanze del Governo fascista, di Torino e del Canavese si disposero in una tribuna tricolore; la folla occupò i viali e i sentieri del Cimitero di Montanaro.

Pubblicato da «La Stampa» all'indomani della cerimonia commemorativa, il discorso per l'inaugurazione del monumento funebre fu tenuto dal ministro Fedele in qualità di «rappresentante di Benito Mussolini». Le parole dell'oratore, sotto la forza simbolica che il Cristo bistolfiano irraggiava dalla tomba di Cena, assunsero uno slancio evangelico: della stessa terra che aveva «dato le origini a due altri apostoli, Giovanni Bosco e il venerabile Cottolengo», Giovanni Cena «si fece umile con gli umili, piccolo coi piccoli e diceva: 'Lasciate che i pargoli derelitti vengano a me'». Fuori dalle evocazioni messianiche, Fedele, dopo aver dichiarato la «particolare simpatia di Mussolini per Cena», illustrò le «profonde affinità spirituali» che egli sosteneva intercorressero tra i due uomini sebbene – aggiungeva – «così diversi»:

l'uno e l'altro hanno avuto origini modeste, da genti e da terre di rudi lavoratori; l'uno e l'altro hanno accolto la grande voce dei campi portandola perennemente nel cuore; entrambi hanno sofferto, combattuto e vinto le asprezze della giovinezza, hanno sentito poi la ribellione contro tutte le ingiustizie create dal malvolere degli uomini e si sono sentiti animati da un'aspirazione verso un'umanità migliore, verso tutto ciò che può giovare al bene del popolo italiano⁸³

Il discorso del Ministro era un capolavoro di appropriazione postuma di Cena a servizio dell'auto-magnificazione di Mussolini: la memoria dell'apostolo

⁷⁹ Soave, *Giovanni Cena commemorato nella natia Montanaro*, cit., p. 1 [Il testo tra parentesi quadre è mio].

⁸⁰ Consultato online W. Fochesato, *Gotta Salvatore*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*: <<http://dbe.editricebibliografica.it/cgi-bin/dbe/Scheda?1151>> (ultimo accesso: 27.12.2021).

⁸¹ Soave, *Giovanni Cena commemorato nella natia Montanaro*, cit., p. 1 [Il testo tra parentesi quadre è mio].

⁸² Lo stesso Minetti che nel 1921 aveva partecipato a nome del Comune di Montanaro all'inaugurazione della Scuola Giovanni Cena di Casal delle Palme.

⁸³ Soave, *Giovanni Cena commemorato nella natia Montanaro*, cit., p. 1.

dell'istruzione era strumentalizzata a beneficio del culto della personalità del Duce⁸⁴. Il riferimento alle «origini modeste», ai «rudi lavoratori» e alla «grande voce dei campi» era ascrivibile alla promozione della politica fascista di ruralizzazione dell'Italia; nel discorso detto dell'Ascensione, pronunciato il 26 maggio 1927 alla Camera dei Deputati, Mussolini, nel tracciare le linee dell'azione governativa che avrebbero portato a compimento la rivoluzione fascista, si professava a favore dello sviluppo dell'economia agricola:

Vi spiegherete quindi che io aiuti l'agricoltura, che mi proclami rurale; vi spiegherete quindi che io non voglia industrie intorno a Roma; vi spiegherete come io non ammetta in Italia che le industrie sane, le quali industrie sane sono quelle che trovano da lavorare nell'agricoltura e nel mare⁸⁵.

La retorica della nazione rurale era funzionalizzata all'accaparramento del consenso della moltitudine dei lavoratori della terra, senza trascurare che il richiamo alla vita dei campi era inteso a contrastare il fenomeno dell'urbanesimo industriale in quanto potenziale focolaio di insubordinazione proletaria: sembrava a Mussolini la campagna più rassicurante della città, il contadino più addomesticabile dell'operaio. Come notava Marcucci – «il principale strumento per giungere agli scopi nazionali segnati con cristallina limpidezza dal Duce nel discorso dell'Ascensione»⁸⁶ era la scuola rurale. Fedele, nel prosieguo dell'orazione, combinò alla propaganda della riforma dell'istruzione agraria il fervore dell'auto-esaltazione:

Se a noi uomini di Governo è dato trovare nella nostra opera quotidiana soddisfazioni superiori alle fatiche e se è dato gloriarci dei nostri atti, concepiti per il bene della Nazione, io mi glorio della legge che promuove l'istituzione delle Scuole rurali in tutta Italia. Essa

⁸⁴ Faceva eco a Fedele il continuatore dell'opera ceniana Alessandro Marcucci, che era assunto al grado di ispettore centrale del ministero della Pubblica Istruzione; il direttore della Scuole per i Contadini, nel discorso pronunciato a Roma nella Sala Borromini il 22 dicembre 1927 per il decennale della morte del poeta-educatore, si conformò alla narrazione che alla missione educativa di Cena attribuiva una matrice fascista ante litteram: «La scuola Fascista oggi Lo consacra e Lo celebra» perché «fu un precursore della rinascita spirituale della Patria. [...] La sua opera [...] comincia ad avere virtù di tradizione poi che il Fascismo [...] l'ha intesa sua, [...] compiuta al di sopra di ogni interesse e di ogni speculazione personale e dottrinale». A maggior conforto di questa interpretazione fascista Marcucci insisteva sull'estraneità di Cena al socialismo: «taluno grossolanamente scambiò» l'ideale umanitario ceniano «per dottrina socialista. Ah! no! In quei quindici anni di instancabile apostolato fu solo, solo coi suoi pochi compagni; nessun dei partiti politici allora in lizza, nessun socialista gli fu accanto nel lavoro e nel sacrificio. Se mai non osarono combatterlo». Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, cit., pp. 14-15.

⁸⁵ B. Mussolini, *Discorso dell'Ascensione. Il regime fascista per la grandezza d'Italia. Pronunciato il 26 maggio 1927 alla Camera dei Deputati*, Roma, Libreria del Littorio, 1927, p. 23.

⁸⁶ Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, cit., p. 11.

rappresenta un vasto programma di educazione che il Governo fascista si propone di svolgere completamente. È l'Italia di Virgilio che si rinnova, è la valorizzazione della terra e degli uomini che la terra coltivano. L'istituzione della Scuola rurale è la prima spinta verso il rinnovamento spirituale delle nostre campagne⁸⁷.

Il motivo ispiratore del R.D. 20 agosto 1926, n. 1667⁸⁸ – affermava Fedele – era promanato dall'esempio di Cena; la vulgata littoria era che il modello di scolarizzazione dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine era stata esteso dal Governo fascista a tutta la Penisola. In realtà «il rinnovamento spirituale delle nostre campagne» a cui il Ministro si riferiva non era – come si legge nell'epitaffio bistolfiano – «la redenzione del pensiero e del lavoro» che Cena «volle dare a tutti gli umili»; si risolveva, all'opposto, nell'infeudamento delle masse contadine al fascismo. Prima dell'arrivo di Fedele alla Minerva le scuole rurali, in quanto gestite da enti delegati, erano ancora risparmiate dall'ingerenza statale. La legge di cui il Ministro si gloriava mirava – come risulta da una relazione che lo stesso Fedele scrisse in concomitanza al varo del provvedimento – «al controllo diretto tecnico e amministrativo sull'azione culturale degli Enti delegati chiamati a più ampia collaborazione dallo Stato»; a questo fine fu anche abolito il Comitato contro l'analfabetismo, organismo «intermedio tra gli Enti e il potere centrale, che, utile, nei primi tempi, [...] ora [...] avrebbe potuto creare interferenze e dualismi»⁸⁹. Il nome di Cena, pronunciato strumentalmente dal Ministro, era usato come suggello di legittimazione del programma di fascistizzazione delle scuole rurali che il regime avrebbe mandato a effetto.

Conclusioni

Al di là della sporgenza funzionale che le pratiche pubbliche di memorializzazione offrono all'esposizione di istanze politiche presenti, la storia monumentale di Giovanni Cena – dalla lapide murata a Colle di Fuori nel 1918 al Cristo bistolfiano innalzato al Cimitero di Montanaro nel 1927 – mostra che il ricordo di un defunto non è fisso nel tempo: i contenuti mnemonici variano al variare dei modelli culturali di riferimento. L'attribuzione all'opera educativa ceniana di un afflato evangelico testimonia delle mutate condizioni storiche in cui lo sguardo era retrospettivamente rivolto all'apostolo dell'istruzione; dopo il consolidamento del regime in dittatura, si erano avviati quei rapporti *amichevoli* tra

⁸⁷ Soave, *Giovanni Cena commemorato nella natia Montanaro*, cit., p. 1.

⁸⁸ Sulla politica di istruzione rurale ai tempi del dicastero di Pietro Fedele si rinvia a L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2016, pp. 116-142.

⁸⁹ Relazione del ministro Fedele, s.d., in Archivio Centrale dello Stato, *Archivio Pietro Fedele*, b. 6.

il Governo fascista e la Chiesa cattolica che avrebbero condotto nel 1929 alla stipula dei Patti Lateranensi; nell'identificazione Cena-Cristo possono essere registrati i prodromi dell'egemonia post-concordataria della cultura cattolica. La ricostruzione dell'evoluzione dell'immagine del poeta-educatore all'interno del discorso commemorativo pubblico aggiunge una tessera al composito mosaico della memoria scolastica.

*Sources and
Documents*



Fonti e
Documenti

Le origini del periodico «Pro Infanzia» alla luce di alcuni documenti d'archivio

Renata Bressanelli
Department of Education
Catholic University of Sacre Heart of
Milan (Italy)
renata.bressanelli1@unicatt.it

The origins of the periodical «Pro Infanzia» based of some archival documents

ABSTRACT: This paper explores the motives and personalities that, at the end of the Giolittian Era, persuaded the Brescia-based publishing house La Scuola of the urgent need to address the challenges then facing the early childhood education sector by founding a dedicated journal. The periodical in question, «Pro Infanzia», has never been subjected to systematic and exhaustive analysis. The study presented here investigated the journal's cultural agenda, based on documents held in the General Archive of the Daughters of Mary Help of Christians (the Salesian Sisters), a religious congregation that played a significant part in the life of the publication. This line of inquiry has brought to light previously unknown aspects of the early stages of «Pro Infanzia»'s history and clarified the Salesian Sisters' role during this period.

EET/TEE KEYWORDS: Childhood education; Schools and education journals; Italy; XX Century.

1. I rapporti con le Figlie di Maria Ausiliatrice dell'Istituto «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato

Il quadro sociale, politico, culturale, ma anche educativo profilatosi tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento in Italia ebbe senza dubbio un influsso notevole sulla presa di coscienza, da parte dell'editrice La Scuola, dell'urgenza di investire energie e risorse nell'educazione prescolastica per mezzo, dapprima, di un'apposita rubrica su «Scuola italiana moderna» e, in seguito, della rivista di settore «Pro Infanzia»¹. A differenza del periodico magistrale, quello per le

¹ Per un approfondimento della questione e per i relativi riferimenti bibliografici si rinvia a R. Bressanelli, *L'editrice La Scuola e l'educazione infantile ai primi del Novecento. Dalla rubrica per gli asili di «Scuola italiana moderna» alla nascita di «Pro Infanzia» nel 1913* pubblicato in questo

maestre d'asilo non è mai stato oggetto di un'analisi sistematica ed esaustiva. Su di esso sono apparsi brevi saggi e voci anagrafico-descrittive². In particolare, poco si sa della sua fase nascente.

Gli studi su don Angelo Zammarchi presentano³, a ragione, il sacerdote come figura chiave non solo della fondazione della società editrice, ma anche dell'avvio di «Pro Infantia», della quale egli assunse la funzione di responsabile⁴. Riferendosi allo stadio embrionale di tale rivista, essi fanno riferimento a quanto scritto, nel 1963, da don Ernesto Zambelli, primo biografo di don Zammarchi. Prendendo spunto da un'affermazione fatta, a suo dire, da quest'ultimo, l'autore assegna a una non precisata comunità di religiose il ruolo di propugnatrice di «Pro Infantia». Si legge:

Nel 1913 una comunità religiosa, che aveva molte suore impegnate negli asili d'infanzia, invocava da 'La Scuola' la pubblicazione, accanto a 'Scuola Italiana Moderna', di una rivista per maestre d'asilo, non potendo più permettere che le proprie suore fossero abbonate a 'La voce delle maestre d'asilo' edita dalla Ditta Antonio Vallardi di Milano⁵.

fascicolo della rivista.

² «Pro Infantia» prese avvio nell'ottobre del 1913 e cessò le pubblicazioni nel 2014. Nel corso dell'annata 1938-1939 assunse una nuova intitolazione, affiancando alla vecchia testata la dizione «Scuola materna», poi destinata a diventare prevalente dall'annata 1945-1946, cfr. L.-R. Bonan, *Pro Infantia*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 509-510 e F. Pruneri, *Scuola materna*, in L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 747. Sulla rivista si vedano: *Pro Infantia*, in A. Fappani, *Enciclopedia bresciana*, Brescia, Editrice «La Voce del popolo», vol. XIV, 1997, pp. 94-95; «*Scuola materna*». *Novant'anni per un futuro*, Brescia, La Scuola, 2003; R. Bressanelli, «Un porto fuor d'ogni tempesta, un rifugio fuor d'ogni pericolo, una fonte per tutte le seti dell'infanzia, non favorita da fortuna»: l'immagine degli asili attraverso la rivista *Pro Infantia*, «*Pedagogia oggi*», vol. XVIII, n. 2, 2020, pp. 225-232; R. Bressanelli, C. Ghizzoni, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, «*History of Education & Children's Literature*», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 211-241, in specie pp. 229-241.

³ Nella primavera del 1904, insieme ad altri tredici esponenti della Terza Sezione dell'Opera dei Congressi, quasi tutti bresciani, don Zammarchi (1871-1958) aveva siglato l'atto costitutivo dell'editrice La Scuola. Su questa figura si vedano: E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, Brescia, La Scuola, 1963; A. Fappani, *Mons. Zammarchi, un sacerdote a servizio della scuola*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola 1997, pp. 107-109; E. Giammancheri, *Angelo Zammarchi*, in Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 95-100; G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, [d'ora in poi DBE], *ad vocem*; C. Mingotti, *Angelo Zammarchi e la scuola cristiana*, Brescia, Istituto di cultura «G. De Luca» per la storia del prete, 2014.

⁴ Come in tutte le riviste, il nome del responsabile era posto in calce al periodico. Don Zammarchi rivestì tale incarico fino al fascicolo n. 15 del 6 febbraio 1926. Dal numero successivo, ovvero il n. 16 del 20 febbraio 1926, apparve invece solo il nome del direttore in carica, che in quell'anno era Andrea Franzoni, che assumeva il ruolo di direttore responsabile.

⁵ Zambelli, *Angelo Zammarchi*, cit., p. 157 (il corsivo è nel testo).

Circa trent'anni dopo, uno studio di suor Piera Cavaglià ha identificato in quella congregazione le Figlie di Maria Ausiliatrice dell'Istituto "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato, in provincia di Asti⁶. A riprova di questa affermazione, ella fa riferimento ad alcuni documenti, che cita solo fugacemente, conservati presso l'Archivio generale della congregazione⁷. Queste fonti, rintracciate e analizzate, hanno consentito di fare luce sul ruolo che quella comunità di religiose, molto impegnate nel settore dell'educazione⁸, in specie in quello infantile⁹, esercitò effettivamente nei mesi che precedettero la nascita di «Pro Infantia».

In un quaderno manoscritto, non datato, di circa una ventina di pagine, suor Francesca Gamba¹⁰, dal 1911 al 1920 direttrice dell'Istituto "Nostra Signora delle Grazie", ripercorre l'opera svolta dalla consorella madre Marina Coppa¹¹

⁶ P. Cavaglià, *Educazione e cultura per la donna. La Scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878-1923)*, Roma, Las, 1990.

⁷ L'Archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice si trova in via Ateneo Salesiano, n. 81 a Roma.

⁸ La bibliografia sull'impegno educativo della congregazione femminile fondata da don Bosco è molto vasta. Ci si limita qui a segnalare G. Loparco, M.T. Spiga (edd.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, Roma, Las, 2011.

⁹ L'impegno profuso dalle Figlie di Maria Ausiliatrice a favore dell'educazione infantile emerge chiaramente da alcuni studi condotti sulla consistenza e sullo sviluppo delle opere di educazione ed istruzione da loro gestite. Una ricerca di Enrica Rosanna relativa al periodo compreso tra l'ultimo ventennio del XIX secolo e il primo ventennio del XX secolo mette in luce che la Congregazione ebbe particolarmente a cuore quella questione, tanto che, nel 1922, le istituzioni prescolastiche occupavano il primo posto della classifica delle «opere dirette di educazione e di istruzione». In particolare, da questa indagine, si evince che il numero delle istituzioni prescolastiche – nella ricerca denominate «Giardino d'infanzia», «Scuola infantile» e «Asilo d'infanzia» – incrementò in maniera significativa in quel lasso di tempo. Se ne esisteva solo una nel 1877 (0 giardini d'infanzia, 0 scuole infantili, 1 asilo), nel 1899 esse erano 5 (0 giardini d'infanzia, 0 scuole infantili, 5 asili), nel 1908 arrivarono a 92 (1 giardino d'infanzia, 3 scuole infantili e 88 asili) e nel 1922 toccarono quota 194 (191 giardini d'infanzia, 2 scuole infantili e 1 asilo), cfr. E. Rosanna, *Estensione e tipologia delle opere delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872-1922)*, in F. Motto (ed.), *L'opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*, 3 voll., Roma, Las, 2001, Vol. I, pp. 151-177, in specie p. 165 (Tabella 9 *Opere dirette di educazione e di istruzione negli anni 1877-1899-1908-1922*). Anche altri studi confermano la particolare attenzione di tale Congregazione nei riguardi dell'educazione infantile. Ad esempio, i dati raccolti in merito al numero dei destinatari delle diverse istituzioni scolastiche da essa gestite nel periodo compreso tra il 1872 e il 1917 mettono in luce che i «Giardini d'infanzia» rappresentavano l'istituzione educativa più frequentata: R. Lanfranchi, *Presenza ed evoluzione delle scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia dal 1872 al 2010. Un approccio storico-pedagogico*, in Loparco, Spiga (edd.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, cit., p. 376 (Tabella 53: *N. destinatari delle Scuole facenti parte delle Opere FMA dirette di Educazione e istruzione (1872-1917), per tipo di scuola e per Ispettorato*).

¹⁰ Su suor Gamba (1865-1948), cfr. M. Secco, *Facciamo memoria. Cenni biografici delle fma defunte nel 1948*, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, 1997, pp. 155-169.

¹¹ Su madre Coppa (1869-1928), si vedano, tra gli altri, Una Figlia di Maria Ausiliatrice [L. Dalcerrì], *Madre Marina Coppa. Consigliera generalizia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Colle Don Bosco (AT), Libreria della Dottrina Cristiana, 1945; M.C. Ventura, *Marina Coppa, Consigliera scolastica generale (1901-1928)* in Loparco, Spiga (edd.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*

a favore dell'educazione. Riferendosi in particolare all'impegno profuso per le scuole dell'Istituto e per la formazione delle insegnanti, ella segnala la funzione cruciale della consorella nella fondazione non solo di «Pro Infantia», ma anche di «Scuola italiana moderna». A suo dire, madre Coppa – che dal 1901 al 1928 fu Consigliera scolastica generale delle scuole di quella congregazione –, preoccupata dei pericoli che le suore insegnanti correvano leggendo «I Diritti della scuola»¹² e «La Voce delle maestre d'asilo»¹³, si era rivolta a don Zammarchi per proporgli di dare vita a periodici di settore, di ispirazione cattolica, in grado di competere con i giornali di matrice laica che, nei primi anni del Novecento, erano molto diffusi tra i maestri elementari e le educatrici. Scriveva:

I Diritti della Scuola, giornale scolastico che allora andava per la maggiore, era tutto ispirato a principi massonici, eterodossi. M. Marina vuol che le sue Scuole abbiano un cibo sano, non velenoso. Col Prof. Mons. Zammarchi di Brescia combina la creazione della «*Scuola Italiana moderna*» [...]. Anche la fondazione del *Pro Infanzia* per le Maestre d'Asilo (ora di Scuola Materna) è opera di M.M. L'unica Rivista per queste Maestre era la Voce delle Maestre d'Asilo, ma anch'essa aveva un indirizzo prettamente laico, anzi massonico. M. Marina [...] invitò Mons. Zammarchi a venire a Nizza per uno scambio d'idee. Lo lodò per il bene che andava facendo alle Maestre Elementari con la Scuola Italiana Moderna, e lo persuase che era urgente provvedere una buona Rivista anche per le Maestre d'Asilo [...]. Mons. Zammarchi [...] aderì al desiderio della cara M.M. e così sorse in quello stesso anno il *Pro Infanzia*¹⁴.

Suor Gamba presenta, dunque, madre Coppa come colei che suggerì a don Zammarchi di fondare dapprima «Scuola italiana moderna» e poi «Pro Infantia». Se si contestualizzano storicamente i fatti, però, tale affermazione

(1872-2010). *Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, cit., pp. 341-365.

¹² La rivista «I Diritti della scuola» (1899-1944) sostenne le battaglie dell'Unione magistrale nazionale (Umn) e ne seguì da vicino i dibattiti interni. Nel corso dell'età giolittiana, l'organismo associativo dei maestri elementari, sorto nel 1901 con carattere apolitico, virò via via verso le forze politiche di sinistra. Su questo periodico si rimanda alla scheda curata da G. Tognon in Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 234-239. Sulla storia dell'Umn cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

¹³ «La Voce delle maestre d'asilo» (1904-1943) era l'organo di stampa dell'Unione nazionale per le educatrici italiane (Unei), organizzazione di categoria sorta in seno all'Umn. Sulle origini e lo sviluppo di questo sodalizio, fondato a Milano nel 1903, e ancora in attesa di uno studio organico, si vedano: R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 239-256, pp. 242-247 e Id., *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018, pp. 85-86. Su «La Voce delle maestre d'asilo» cfr. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 740-742.

¹⁴ *Testimonianza su madre Marina Coppa*, s.d., Archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.06.2.04 (25). Le parole in corsivo, nel documento originale, sono sottolineate. Le pagine [10-12] di questo quaderno, ovvero quelle inerenti ai rapporti di madre Coppa con l'editrice La Scuola, sono state trascritte nell'*Appendice documentaria* in calce a questo saggio.

deve essere rivista. «Scuola italiana moderna», com'è noto, non fu infatti costituita dall'editrice bresciana, ma fu inizialmente pubblicata a Milano da Antonio Vallardi¹⁵. Nell'anno in cui nacque il periodico magistrale, ovvero il 1893, madre Coppa era solo più che ventenne e aveva da poco fatto la professione religiosa¹⁶. A riguardo invece di «Pro Infantia», in quegli stessi appunti, si legge che madre Coppa invitò a Nizza Monferrato don Zammarchi per «per uno scambio d'idee» nel 1913. Questo sta a significare che i due si incontrarono quando il progetto del periodico era senza dubbio già stato abbozzato e, presumibilmente, era oramai in uno stadio avanzato, poiché la rivista venne messa sul mercato nell'ottobre di quell'anno.

Tale chiave di lettura pare essere confermata dallo stesso don Zammarchi in una lettera datata 30 gennaio 1942. Sollecitato da suor Lina Dalcerci¹⁷ a inviarle alcune testimonianze sul ruolo svolto da madre Coppa nella vita di quei due periodici, il sacerdote precisava che faceva appello alla sua memoria, poiché molti documenti d'archivio relativi alla costituzione di «Pro Infantia» erano andati perduti. Egli rammentava sia la «cooperazione benevolentissima» che la religiosa aveva offerto alla redazione di «Scuola italiana moderna» sia, «in particolare, [...] la sua benevolentissima ed efficacissima cooperazione quando nel 1913 si gettarono le basi del Pro Infantia». Don Zammarchi annoverava la Consigliera scolastica generale delle scuole di quella congregazione tra le tante Madri generali che in quegli anni erano preoccupate dal fatto che le proprie consorelle, impegnate negli istituti infantili, leggessero «La Voce delle maestre d'asilo», periodico che egli definiva «laico, irreligioso, urtante»¹⁸. Il sacerdote proseguiva la sua missiva precisando che, preso atto dell'impellenza di quelle istanze, intraprese un viaggio in tutta Italia per raccogliere consensi in favore della rivista per le educatrici ispirata agli ideali cristiani. In quell'occasione, la Casa di Nizza Monferrato lo aveva accolto con «santo fervore» e madre Coppa gli aveva assicurato il suo contributo per sostenere le spese della rivista e una collaborazione che, di fatto, come si dirà, non venne meno negli anni a seguire¹⁹.

Pure tale fonte, dunque, sembra comprovare che l'incontro tra il dirigente dell'editrice La Scuola e la Consigliera scolastica generale delle scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice avvenne nel 1913. Essa, dunque, avvalorava l'ipotesi

¹⁵ A. Cistellini, *Giuseppe Tovini*, con prefazione di G.B. Montini, Brescia, La Scuola, 1954, p. 257.

¹⁶ Cavaglià, *Educazione e cultura per la donna. La Scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878-1923)*, cit., p. 29 (nota).

¹⁷ In merito a questa religiosa, autrice della citata biografia di madre Coppa, cfr. *ibid.*, pp. 296-297 (nota).

¹⁸ Don Angelo Zammarchi a suor Lina Dalcerci, 30 gennaio 1942, in Archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.547 (4). Il documento è trascritto integralmente nell'*Appendice documentaria* in calce a questo saggio.

¹⁹ Madre Coppa garanti di adottare il periodico negli asili diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, sia in Italia sia all'estero, cfr. *Testimonianza su madre Marina Coppa*, cit.

avanzata poc'anzi, ovvero che quella circostanza non fu il ceppo dal quale germogliò l'idea di «Pro Infantia», ma si iscriveva in un momento successivo, quando, presso i vertici dell'editrice La Scuola, era già stato discusso e vagliato il progetto della rivista. Questa missiva consente altresì di individuare la ragione per cui, presso quegli stessi ambienti, sul finire dell'età giolittiana, si decise di fondare «Pro Infantia». Il periodico era stato pensato per rispondere a un'esigenza sempre più sentita tra le tante suore che operavano negli asili, le quali, sino ad allora, non avevano altra scelta che attingere ai giornali di matrice laica. Ciò trova riscontro anche in alcune riflessioni pubblicate in «Scuola italiana moderna» a pochi giorni dall'uscita del primo fascicolo di «Pro Infantia». Raccomandando ai propri abbonati la propaganda della nuova rivista, il periodico per i maestri elementari scriveva: «Com'è noto gli Asili sono retti per la maggior parte da Suore, e, tra le Direttrici non Suore sono pure assai numerose quelle di spirito cristiano. Conveniva quindi che sorgesse una Rivista la quale fosse tecnicamente ben fatta e insieme nella sua importante e delicata missione si ispirasse ai principii religiosi»²⁰.

Se questi due documenti attenuano il ruolo di ispiratrici di «Pro Infantia» attribuito alle Figlie di Maria Ausiliatrice, essi non oscurano certamente la funzione che tale comunità religiosa assunse nella fase di decollo e di sviluppo della rivista. Altre lettere conservate presso l'Archivio generale della congregazione, infatti, confermano che tra «Pro Infantia» e l'Istituto «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato si instaurò un rapporto di stima e collaborazione²¹. È plausibile pensare che questa intesa maturò anche per l'affinità metodologica che accomunava gli asili di quella congregazione e la rivista. Al suo esordio, infatti, «Pro Infantia» sposò il metodo froebeliano²², indirizzo che era stato adottato anche dalle istituzioni infantili salesiane²³.

²⁰ Il «Pro Infantia» Rivista settimanale per le direttrici d'asilo, «Scuola italiana moderna» [d'ora in poi SIM] (Copertina), vol. XXIII, n. 1, 15 ottobre 1913, p. IV.

²¹ Ad esempio, in due lettere inviate da don Zammarchi a madre Coppa nel corso del 1916, il sacerdote, preso atto della disapprovazione che la religiosa aveva espresso in merito ad alcuni contenuti pubblicati sulla rivista – tra cui i romanzi d'appendice e la pubblicità di alcuni volumi – giustificava le proprie scelte. Le obiezioni avanzate da madre Coppa non erano giunte sgradite a don Zammarchi. Egli, infatti, la ringraziava per le sagge osservazioni e la invitava a non risparmiarne altre qualora ella lo avesse ritenuto opportuno. Cfr. *Don Angelo Zammarchi a madre Marina Coppa, 3 aprile 1916*, in Archivio Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.547 (1) e *Don Angelo Zammarchi a madre Marina Coppa, 1 giugno 1916, ibid.*, doc. 220.547 (1).

²² Cfr. La Direttrice E.G. Giordani-Mussino, *Alle maestre d'asilo*, «Pro Infantia» [d'ora in poi PI] (Copertina), vol. I, n. 1, 10 ottobre 1913, pp. 2-4.

²³ Se il Regolamento per gli asili delle Figlie di Maria Ausiliatrice del 1885 – *Regolamento-Programma per gli Asili d'Infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice preceduto da un cenno storico sull'origine e sull'istituzione degli Asili in Italia*, San Benigno Canavese (TO), Tip. e Libreria salesiana, 1885 –, pur esprimendo la volontà di attingere sia al metodo froebeliano sia a quello aportiano, era rimasto sostanzialmente legato al secondo, il piano programmatico definito nel 1912 (*Regolamento e programma per gli Asili e i Giardini d'Infanzia*, Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, 1912) bandiva l'insegnamento del leggere, dello scrivere e del far di conto e offriva un adeguato spazio, accanto alle lezioni oggettive e a quelle di giardinaggio, ai doni froebeliani. Merita altresì ricordare

Il peso decisivo che, più in generale, le congregazioni religiose ebbero nella vita di «Pro Infantia» è suffragato anche nel citato volume di don Zambelli. Prendendo spunto da alcune confidenze che gli aveva fatto don Zammarchi, l'autore scriveva che, il dirigente dell'editrice, prima di decidersi a compiere il passo definitivo, aveva preferito sondare il terreno per verificare se l'idea della rivista trovava consensi e appoggi. Una volta ottenuta l'approvazione dell'«autorità superiore», don Zammarchi era andato a bussare alla porta delle congregazioni religiose che gestivano asili per avere la garanzia che esse si sarebbero associate al periodico²⁴.

Quel viaggio, di cui ancora poco sappiamo, ebbe un esito felice. Il 12 ottobre di quell'anno, infatti, l'editrice La Scuola pubblicava il primo fascicolo del giornale. Don Zambelli chiosava: «La rivista [...] nacque con un'intestazione un poco... querula 'Pro Infantia' [...]. Fu un successo»²⁵.

2. «Pro Infantia» e le maestre d'asilo

Il fascicolo in questione si apriva con una lunga lettera della neodirettrice, la maestra torinese Eugenia Giuseppina Giordani Mussino²⁶, nella quale ella

che, presso l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice di Nizza Monferrato, nel 1900, era stato istituito, un corso froebeliano, annesso alla scuola normale pareggiata di Nizza, che il 30 giugno 1906 aveva ottenuto il pareggiamento ai corsi froebeliani governativi. Per un approfondimento dell'orientamento pedagogico e educativo presente in questi regolamenti, si vedano: P. Cavaglià, *Il primo Regolamento degli asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice* (1885), «Rivista di Scienze dell'Educazione», vol. 35, n. 1, gennaio-aprile 1997, pp. 17-46; Loparco, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*, cit., pp. 424-429; P. Ruffinatto, *L'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tra il 1885 e il 1922. Orientamenti generali a partire dai regolamenti (1885-1912)*, in J.C. Gonzáles, G. Loparco, F. Motto, S. Zimniak, *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, 2 voll., Roma, Las, [2007], Vol. I, pp. 135-160, in particolare 148-159.

²⁴ Si legge: «Però la preoccupazione d'un nuovo lancio, con gli inevitabili incerti finanziari, teneva sospesi gli animi. Risolse ogni dubbio ancora una volta Zammarchi: sarebbe passato lui per tutta l'Italia, avrebbe bussato alle porte delle case religiose più impegnate nell'educazione infantile a proporre la rivista, a raccogliere consensi, abbonamenti, collaborazione. Lui, nuovo improvvisato agente pubblicitario. E ci andò, arditamente, serenamente. Prima (sono ricordi suoi) volle avere il crisma ufficiale dell'autorità superiore con cui gli sarebbe stato più facile presentarsi; così varcò la soglia dei più severi uffici vaticani della Congregazione dei Religiosi per chiedere un documento, un'approvazione e s'avvide quant'era difficile ottenere un momento solo di attenzione... Poi incominciò il suo lungo pellegrinaggio, come un modesto produttore di commercio, senza rispetto umano, senza alcun disdegno... Era per l'idea» (Zambelli, *Angelo Zammarchi*, cit., pp. 157-158).

²⁵ *Ibid.*, p. 158. Una nota apparsa su «Pro Infantia» poche settimane dopo il suo esordio sembra confermare che la rivista prese avvio con buona lena. Il numero degli abbonamenti veniva, infatti, definito «davvero consolante» e, dunque, già in grado di garantirle «vita rigogliosa»: PI (Copertina), «Notizie in fascio», vol. I, n. 3, 4 novembre 1913, p. 23.

²⁶ Conseguita la patente di maestra di grado superiore nel 1893, la Giordani Mussino insegnava ancora nelle scuole municipali del capoluogo piemontese quando assunse la guida di

illustrava gli ideali, il programma e il gruppo di lavoro²⁷. A conferma della connotazione confessionale del periodico, specificava che le pagine della didattica erano state pensate per parlare «al cuore, all'intelletto, alla coscienza» dei bambini, senza dimenticare che «mente e carattere sani» derivavano «da sanità e robustezza di corpo», ma anche da una solida educazione spirituale. Per dare fondamento a quest'ultima riflessione, la Giordani Mussino menzionava l'aforisma di Froebel: «Ogni educazione, per dare dei frutti, dev'essere fondata sulla religione»²⁸. Di seguito, senza fare alcun riferimento alla visione immanentista e panteista che lo ispirava, ella esprimeva la sua profonda ammirazione nei confronti del pensatore turingio²⁹.

Queste riflessioni, oltre a mettere in luce il ruolo centrale che «Pro Infantia» attribuiva alla religione nel processo educativo, documentavano la preferenza per il sistema froebeliano e facevano intendere, più in generale, che, agli inizi del XX secolo, il mondo cattolico, o almeno una parte di esso, aveva cambiato atteggiamento nei confronti di quel metodo³⁰. In linea con quanto sostenuto, dal 1904 al 1913, nella rubrica «Per gli Asili e i Giardini d'Infanzia» di «Scuola italiana moderna», «Pro Infantia» palesava quindi la propria predilezione per il

«Pro Infantia». Ella pubblicò volumi di novelle e romanzi con l'editore Speirani e, agli inizi del 1900, entrò a fare parte della scuderia dell'editore Paravia per il quale pubblicò numerosi libri. Tra il 1914 e il 1915, uscirono anche i suoi primi volumi per i tipi de La Scuola. Sulla figura della Giordani Mussino cfr. DBE, *ad vocem*. In mancanza di documentazione archivistica, non è stato possibile ricostruire come il gruppo che faceva a capo a La Scuola decise di affidare la guida di «Pro Infantia» alla maestra torinese. Su questa decisione influì quasi certamente la stima che l'editrice aveva nei confronti del marito Attilio, noto pittore e illustratore che collaborava già con la società bresciana e che divenne illustratore unico di «Pro Infantia». Su Attilio Mussino, si vedano le schede bio-bibliografiche pubblicate in DBE, *ad vocem* e in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 77, 2012, <https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-mussino_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 12.01.2022).

²⁷ Cfr. Giordani-Mussino, *Alle maestre d'asilo*, cit. La direttrice proponeva qui, rivista e ampliata, la lettera pubblicata qualche settimana prima su «Scuola italiana moderna»: Ead., *Il Programma del "Pro Infantia"*, SIM (Testo), vol. XXII, n. 40, 31 agosto 1913, pp. 361 e 364.

²⁸ Giordani-Mussino, *Alle maestre d'asilo*, cit., citazioni a p. 2.

²⁹ Scriveva: «E, a proposito del Froebel, mi si consenta qualche apprezzamento. Al dolce padre del *Kindergarten*, che la Germania dapprima derise come un "vecchio folle", ma che più tardi degnamente comprese e nell'affetto altamente ammirò, noi c'inchiniamo reverenti. Reverenti per l'intuito che in Berthoud lo condusse ad accostare l'anima infantile nell'attività serena del gioco, per la profonda filosofia del suo trinomio "religione, scienze naturali, linguaggio", per il soffio di poesia che l'ispirò [...] e che gli fece vedere nell'asilo un giardino, nei bimbi dei fiori, nelle maestre delle coltivatrici soavi e sapienti: per la nobiltà della vita spesa in una delle istituzioni più geniali e più benefiche del secolo XIX. C'inchiniamo reverenti, e vogliamo che il nostro lavoro si sintetizzi nel generoso motto di lui: – "Viviamo pei nostri bambini"» (*ibid.*, p. 2).

³⁰ Dopo avere preso le distanze, sin da prima dell'Unità, dagli asili apertoriani, a causa delle simpatie filorisorgimentali e della pedagogia di sospetta derivazione protestante dell'abate cremonese, i cattolici avevano riservato accese critiche pure ai giardini froebeliani. Sulle posizioni assunte dai cattolici nei confronti del metodo del pensatore turingio cfr. R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 6, 1999, pp. 179-218, in specie pp. 201-205.

metodo tedesco, ridefinito in un indirizzo più rispondente ai bisogni formativi nazionali³¹.

Il periodico era distinto in due sezioni, ovvero «Copertina» e «Testo». La prima parte, di carattere teorico, ospitava articoli e rubriche volti ad aggiornare le lettrici nella loro crescita formativa, professionale e culturale. La seconda, introdotta dal motto froebeliano «Viviamo pei nostri bimbi», era invece riservata alla didattica ed era pensata come una fonte a cui le maestre potevano attingere per trovare suggerimenti, lezioncine e altri materiali utili allo svolgimento del loro lavoro.

In continuità con «Scuola italiana moderna», anche la neonata rivista, sin dai suoi esordi, ospitò regolarmente articoli e comunicati in merito a questioni inerenti all'associazionismo di categoria, nei quali si dissociava da alcune prese di posizione dell'Unei, faceva riflettere le lettrici sull'importanza di prendere le distanze da quel sodalizio³² e dava visibilità ad alcune azioni promosse dalla «Tommaseo» a favore delle educatrici. «Pro Infantia», ad esempio, manifestò la propria approvazione quando, in Liguria, in seno a quel sodalizio, vennero fondate le prime sezioni locali per le maestre d'asilo³³. Le cronache di quei fatti mettono in luce che esisteva un filo rosso che collegava «Pro Infantia» e quelle iniziative. Per esempio, nel corso dell'assise organizzata il 10 maggio 1914 per inaugurare la sezione savonese delle educatrici, si dava conto che, tra le adesioni giunte, c'era anche quella della rivista bresciana³⁴.

Pochi giorni dopo, nel fascicolo del 26 maggio, riferendo in merito a un convegno di delegati e di soci della «Tommaseo» svoltosi a Sestri Levante, in provincia di Genova, si rammentava che, in quell'assise, si era discusso anche della questione degli asili e delle educatrici. La cronaca di quell'evento metteva in luce che in quell'occasione era stato esplicitato il motivo della fondazione della sezione savonese per le educatrici credenti. Esso andava trovato nella volontà di frenare l'«indirizzo laico dell'U.N.E.I.» e di appoggiare «l'incremento della educazione dell'infanzia sulla base dei principii cristiani». Anche in questa

³¹ Si veda, al riguardo Bressanelli, *L'editrice La Scuola e l'educazione infantile ai primi del Novecento. Dalla rubrica per gli asili di «Scuola italiana moderna» alla nascita di «Pro Infantia» nel 1913*, cit.

³² Già nel fascicolo d'esordio del 10 ottobre 1913, la rivista ospitava la cronaca del X congresso dell'Unei, tenutosi a Firenze dall'11 al 13 settembre 1913 e in conclusione proponeva alle lettrici alcune riflessioni critiche, cfr. *Il X. Congresso dell'Unione Naz. fra le Educatrici dell'Infanzia*, PI (Copertina), vol. I, n. 1, 10 ottobre 1913, p. 6.

³³ Si veda, a titolo d'esempio, l'articolo *La «Tommaseo» organizza le maestre d'asilo. La nuova Sezione di Savona*, PI (Copertina), vol. I, n. 28, 19 maggio 1914, p. 219.

³⁴ Si legge: «Giunse graditissima fra le molte una lettera della Direzione del «Pro Infantia», rivista settimanale di didattica pei giardini e asili infantili, pubblicata dalla Società editrice 'La Scuola' di Brescia. Sorta in omaggio al voto insistentemente rinnovato da numerose Giardinieri d'Italia desiderose di avere una rivista tecnicamente ben fatta e ispirata ai principii religiosi» (*ibid.*).

circostanza veniva sottolineata la funzione chiave che «Pro Infanzia», in stretta comunione d'intenti con la «Tommaseo», aveva in quel disegno³⁵.

La consultazione dei fascicoli del periodico ha consentito dunque di mettere in luce che esso intendeva perseguire un duplice scopo. «Pro Infanzia» mirava non solo a rispondere ai bisogni didattici e formativi delle maestre d'asilo, ma pure a patrocinare un progetto di ben più ampio respiro, finalizzato a organizzarle in un sodalizio professionale capace di tenere testa all'Unei. Anche questo traguardo non tardò a essere raggiunto. Nel marzo del 1915, «Pro Infanzia» dava, infatti, ampia risonanza all'istituzione dell'Associazione per le educatrici italiane cristiane «*Ferrante Aporti*» (Aei)³⁶. Il primo articolo dello statuto del neonato sodalizio recitava: «È costituita l'Associazione italiana 'Ferrante Aporti' per la difesa degli interessi morali ed economici delle Educatrici d'infanzia, e per la diffusione dell'istruzione e dell'educazione prescolastica sulla base dei principii cristiani»³⁷.

Dal maggio del 1915 e per tutta la durata del primo conflitto mondiale, la rivista non fece più alcun cenno agli sviluppi dell'Aei. Il motivo potrebbe essere spiegato con il fatto che la «Aporti», ancora in fasce e senza nessun congresso programmatico alle spalle, non fu in grado di pianificare iniziative e di organizzare le educatrici durante i difficili anni della guerra. Una volta terminato il conflitto, l'Associazione riprese però prontamente le sue attività e, nel nuovo statuto del 1921, formalizzò il suo legame con «Pro Infanzia». A differenza di quanto accaduto per «Scuola italiana moderna» e la «Tommaseo», al periodico infantile veniva, infatti, riconosciuto il ruolo di organo di stampa ufficiale³⁸.

Lo scavo condotto nel corso di questa ricerca tra le carte d'archivio e tra le pagine di «Pro Infanzia» ha consentito sia di fare emergere alcuni risvolti inediti in merito alla fondazione del periodico sia, in particolare, di definire meglio il

³⁵ La rivista, si precisava, era infatti «sorta per porre un argine all'indirizzo laicista propugnato dalla *Voce delle Maestre d'Asilo*» (*Notizie in fascio*, PI (Copertina), vol. I, n. 29, 26 maggio 1914, p. 227).

³⁶ Per l'occasione, la presidenza nazionale della «Tommaseo» diramò un avviso nel quale spiegava che quella decisione era stata presa perché era maturata la consapevolezza che le forze delle maestre d'asilo non potevano più confondersi con quelle delle colleghe della scuola elementare, ma che esse dovevano essere riunite «intorno a una loro speciale organizzazione di classe» finalizzata a curare «unicamente ed esclusivamente tutto il vasto problema prescolastico»: *La nuova Associazione delle Educatrici dell'Infanzia "Ferrante Aporti"*, PI, vol. II, n. 22, 30 marzo 1915, pp. 349-350.

³⁷ *Ibid.*, p. 349 (il corsivo è nel testo). La genesi e l'operato di questo sodalizio non sono stati ancora adeguatamente illustrati. Si tratta però di un importante tassello della storia dell'associazionismo tra gli insegnanti e, come tale, merita di essere indagato.

³⁸ L'articolo 12 del nuovo statuto approvato nel corso dell'adunanza del Consiglio direttivo della «Ferrante Aporti» indetta il 28 aprile 1921 stabiliva infatti: «L'organo ufficiale dell'Associazione è il *Pro Infanzia, Rivista per Asili e Giardini, Brescia*» (*L'adunanza del Consiglio Direttivo della "Ferrante Aporti"*, PI, vol. VIII, n. 20, 5 maggio 1921, pp. 303-304, citazione a p. 304, il corsivo è nel testo).

ruolo assunto dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, almeno nella fase iniziale di quell'impresa. Molto resta ancora da verificare, ma queste fonti documentano che, ai primi del Novecento, l'editrice La Scuola seppe raccogliere le istanze avanzate dal mondo cattolico in ordine all'educazione infantile, di fatto lasciata, sino a quel momento, nelle mani di una pedagogia e di imprese editoriali di ispirazione laica, lontana dai principi cristiani.

*Appendice documentaria*³⁹

(1)

[...] I Diritti della Scuola, giornale scolastico che allora andava per la maggiore, era tutto ispirato a principi massonici, eterodossi. M. Marina vuol che le sue Scuole abbiano un cibo sano, non velenoso. Col Prof. Mons. Zammarchi di Brescia combina la creazione della «Scuola Italiana moderna», Rivista schiettamente cattolica e ottima sotto tutti i rapporti, diretta a perfezionare, secondo il carattere cristiano, la coscienza educativa e l'abilità didattica degli Insegnanti. Presentemente è ancora Direttore responsabile Mons. Zammarchi, e quest'anno alla Rivista ha aggiunto l'iniziativa di aiutare le giovani Maestre nel difficile periodo che va dal conseguimento del Diploma di abilitazione alla nomina di Maestre di ruolo, guidandole nella preparazione ai Concorsi Magistrali.

Anche la fondazione del Pro Infanzia per le Maestre d'Asilo (ora di Scuola Materna) è opera di M.M.

L'unica Rivista per queste Maestre era la Voce delle Maestre d'Asilo, ma anch'essa aveva un indirizzo prettamente laico, anzi massonico: spesso parlava del Papa e metteva alla berlina le Suore che facevano l'Asilo, mentre portava al terzo cielo le Signorine laiche.

M. Marina, nella sua grande carità, che sempre cercava di prevedere e provvedere quando si trattava del bene delle anime, invitò Mons. Zammarchi a venire a Nizza per uno scambio d'idee. Lo lodò per il bene che andava facendo alle Maestre Elementari con la Scuola Italiana Moderna, e lo persuase che era urgente provvedere una buona Rivista anche per le Maestre d'Asilo, le quali erano quasi tutte senza titoli. La maggior parte di esse avevano fatto solo le Classi Elementari, perciò avevano non solo bisogno, ma necessità di una Rivista che fosse loro di guida sana e sicura per l'educazione dei bambini. Per sopperire alle spese promise che avrebbe subito procurato N. (non so più se 500 oppure 1000) abbonamenti. Mons. Zammarchi, nome che vive anche lui solo per Dio e l'anima, aderì al desiderio della cara M.M. e così sorse in quello stesso anno il Pro Infanzia che tanto aiuto diede e continua a dare alle nostre Maestre d'Asilo e di Scuola Materna. M.M. diede ad una Segretaria della Scuola di Nizza l'incarico

³⁹ I documenti qui pubblicati sono stati trascritti dagli originali, mantenendo inalterata la struttura, la forma, la punteggiatura e gli eventuali errori grammaticali e di sintassi. Le parti di testo aggiuntive sono state indicate con la forma grafica [...].

di compilare l'Elenco degli Asili, o Scuole Infantili, di tutta la Congregazione, non solo dell'Italia, ma anche dell'Estero, e d'allora il Pro Infanzia divenne e continua ad essere un aiuto prezioso per tutte le Educatrici dell'Infanzia nostre e di tutte le altre Congregazioni [...]⁴⁰.

(2)

30. I. Vigilia della Festa di S. Giovanni Bosco
1942

Rev.a Madre,

devo chiederle innanzi tutto perdono del ritardo di questa mia risposta. Avevo incaricata un'ottima regîa, aiuto alla Redazione delle nostre Riviste, di esaminare i documenti relativi alla fondazione del "Pro Infanzia" e di rintracciare della corrispondenza della Ven. Madre Marina Coppa. Purtroppo, nel mutamento di sede della Società, al quale io non [ho] assistito, perché in valle con gli alunni del Seminario, molto materiale d'archivio è andato smarrito. Pertanto le ricerche sono state infruttuose; e ne sono dolente.

Le dirò pertanto quello che, della V.da Madre, ricordo. Per la diffusione di "Scuola Italiana Moderna", la principale delle nostre Riviste, la R.ma Madre Coppa ha sempre portato una cooperazione benevolentissima e piena di conforto e di consolazione per la Redazione della Rivista e i membri della Società Editrice "La Scuola". In particolare, però, ricordo la sua benevolentissima ed efficacissima cooperazione quando nel 1913 si gettarono le basi del Pro Infanzia. In quel tempo la Voce delle Maestre d'Asilo aveva un carattere laico, irreligioso, urtante; e parecchie Madri generali di Istituti che hanno proprie Suore impegnate negli Asili, non si sentivano di lasciar oltre nelle mani di Suore,

⁴⁰ *Testimonianza su madre Marina Coppa*, s.d., Archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.06.2.04 (25), [pp. 10-12]. Il testo ivi trascritto è stato estrapolato da un quaderno manoscritto di circa una ventina di pagine (non numerate) redatto da suor Francesca Gamba. Il documento non è datato, ma è lecito pensare che sia stato steso negli tra il 1923 e il 1926. In esso, infatti, la religiosa ricorda che don Zammarchi era responsabile di «Scuola italiana moderna», incarico che egli mantenne sino all'autunno del 1926, cfr. G. Chiosso, *Scuola Italiana Moderna*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 622. Inoltre, ella accenna a un'iniziativa promossa dal periodico magistrale a sostegno delle educatrici nella preparazione dei concorsi ed è plausibile pensare che ella facesse riferimento al gruppo la «Scuola fraterna», costituito fin dal 1923 e sorto per quello scopo, cfr. F. Pruner *Itinerari per i Candidati ai concorsi magistrali. Itinerari per i Candidati ai concorsi direttivi*, in Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 747-748. A riprova di tale ipotesi è altresì il fatto che suor Gamba precisi che l'asilo era denominato anche «scuola materna». Come è noto, questo appellativo fu attribuito all'istruzione prescolastica nel 1923 dalla Riforma Gentile. Nell'art. 1 del RD 31 dicembre 1923, n. 3106 relativo al *Grado preparatorio dell'istruzione elementare*, si legge: «L'istruzione elementare del grado preparatorio, che prende il nome di scuola materna, è impartita a mezzo degli istituti ora esistenti per l'educazione dell'infanzia, comunque denominati, e di quelli che in avvenire siano istituiti da enti pubblici da comitati, da privati, col concorso del Ministero della pubblica istruzione» (*Grado preparatorio dell'istruzione elementare*, «Atti ufficiali», PI, vol. XI, n. 15, 2 febbraio 1924, pp. 239-240).

molte volte giovani, una rivista laica, che poteva nuocere loro. Tra quelle ci doveva essere Suor M. Coppa. Organizzai allora un viaggio in tutta Italia (1913), e ricordo benissimo la visita alla Casa Centrale di Nizza Monferrato, l'accoglienza piena di santo fervore che vi ebbi, e la promessa di una collaborazione che poi mai non mancò. La sua corrispondenza fu sempre edificantissima per lo spirito pieno di Dio e di santo desiderio di bene.

Accolga, Rev.ma Madre, questo umilissimo contributo, mi compatisca, e mi raccomandi al Signore con questa mia spirituale famiglia.

Dev.mo Sac. A. Zammarchi⁴¹

⁴¹ *Don Angelo Zammarchi a suor Lina Dalcerci, 30 gennaio 1942* (scritta su carta intestata «Seminario Vescovile, Brescia»), in Archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.547 (4). Il sottolineato è nel testo originale.

Critical Reviews



Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

Panorama della ricerca storico pedagogica 2020-2021

Giorgio Chiosso
Professor Emeritus
University of Turin (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Panorama of historical pedagogical research 2020-2021

ABSTRACT: The article intends to provide an interesting bibliographic review of the most recent works of History of pedagogy and History of education published in recent years in Italy. The author, analyzing the individual works, presents the topics covered in each volume and puts the focus on some fundamental aspects of the Italian historical-educational culture.

EET/TEE KEYWORDS: Historiography; Historical research; History of education; Historical method; Italy; XX-XXI Centuries.

1. Tre volumi della casa editrice Studium: Sessantotto, Lombardo Radice, il positivismo a Padova

Il catalogo della casa editrice Studium di Roma si è arricchito negli ultimi tempi di tre importanti volumi di argomento storico educativo: uno dedicato alla lettura pedagogica del Sessantotto¹, il secondo centrato alla presentazione di alcuni scorci dell'esperienza culturale e della pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice² e il terzo rivolto alla presentazione della presenza filosofica e pedagogica dell'ateneo padovano nella cultura italiana tra Otto e Novecento³.

Il cinquantenario della stagione sessantottina ha visto il fiorire di rievocazioni, analisi e letture critiche condotte da diverse angolazioni: memorialistiche, storiche, sociali, politiche. Mancava una riflessione anche pedagogica – il Ses-

¹ C. Xodo, M. Benetton (edd.), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Roma, Studium, 2020.

² E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.

³ G. Zago (ed.), *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo*, Roma, Studium, 2021.

santotto in quanto espressione della volontà di creare una società nuova e stili di vita alternativi alla tradizione è stato un formidabile laboratorio pedagogico – che Carla Xodo e Mirca Benetton hanno colmato mettendo a punto un denso e ricchissimo volume di oltre 500 pp. che ha chiamato a raccolta una nutrita pattuglia di pedagogisti e storici della pedagogia.

Il volume è articolato in quattro sezioni: la prima di andamento prevalentemente storico, la seconda dedicata alla scuola, ai giovani e alla famiglia, la terza centrata sul lavoro e la formazione e la quarta, più specifica, sulla figura di Marcello Peretti (e sulla stagione del Sessantotto patavino), maestro di entrambe le coautrici.

Critico e talora severo è il giudizio espresso nelle pagine introduttive su ciò che il movimento di protesta suggerì e la politica non riuscì a cogliere negli anni successivi («caratterizzati, in gran parte da miopia progettuale, aggiustamenti-tampone, tatticismi dalla vista corta»). Forte è l'invito a non restare fermi alla lettura libertaria di quegli anni («che ha finito per trascinare la protesta nell'astrattezza e nella irrealtà dell'utopia») e a considerare i fermenti d'allora piuttosto come un'occasione perduta. Suggestiva la proposta di leggere la contestazione come il rinnovamento del principio di autorità come «riformulazione e/o perfezionamento del passato» così da far maturare autonomia e responsabilità.

Secondo Xodo e Benetton proprio questo passaggio fornisce la possibile chiave di lettura in positivo del Sessantotto perché cos'altro è «l'educazione se non una conquista di autonomia, di capacità della persona di dare norme a sé stessa e di saperle rispettare autodisciplinandosi?». Il cambiamento sociale dipende sempre da quello individuale, l'esatto contrario «dell'individualismo giacobino del Sessantotto».

Ma questo piccolo assaggio tratto dall'introduzione fornisce soltanto in minima parte il senso di un libro a largo spettro. Con i suoi oltre 30 contributi il volume propone molti spunti e interrogativi e rappresenta un testo di cui non potrà fare a meno chi intenderà rileggere con senso critico quella ormai lontana stagione.

Il volume curato da Evelina Scaglia su Giuseppe Lombardo Radice rappresenta un ulteriore tassello nella riscoperta del pedagogista siciliano ormai in corso da qualche anno dopo un lungo silenzio. Nel libro sono raccolti saggi di numerosi studiosi, alcuni dei quali meritano una sottolineatura particolare perché gettano luce su aspetti poco noti o ancora scarsamente approfonditi della vita e della militanza socio-educativa del principale collaboratore di Giovanni Gentile nella stesura della riforma della scuola elementare del 1923.

Faccio riferimento all'analisi del sodalizio tra il filosofo e il pedagogista mediante l'analisi critica di alcune lettere condotta da Fabio Togni; ai saggi di Juri Meda e Lorenzo Cantatore che svelano aspetti inediti della vita coniugale di Lombardo Radice e Gemma Harasim (il cui ruolo pedagogico forse fu più rilevante di quanto fino ad oggi si è ritenuto) e del loro impegno come

educatori dei figli; al contributo di Alfonso Scotto di Luzio che denuncia la riduzione della pedagogia del pedagogista siciliano alla «scuola serena» e a un fortunato didatticismo. Lo storico bergamasco invita a considerarlo invece uno degli intellettuali del primo Novecento più interessanti dalle radici patriottico nazionali nutrite di una vasta conoscenza della cultura europea, lontano da ogni esasperazione nazionalistica ed estraneo a qualsiasi compromissione con il fascismo. Chiude il volume l'influenza esercitata da Lombardo Radice sulla vita editoriale della Scuola editrice di Brescia tra gli anni '20 e '30 su cui si è soffermata Evelina Scaglia sistemando alcuni spunti già richiamati in altri lavori.

Resta da esplorare – occasione per un altro libro? – l'eredità lasciata da Lombardo Radice nella pedagogia e nella vita scolastica del secondo dopoguerra (influenze su vari gruppi di maestri, dal primo MCE ai pietralbini bresciani) e le ragioni della sua repentina eclisse verso la metà degli anni '60, letteralmente travolto dall'invasione psico pedagogica anglosassone (Bruner e Skinner). Da quel momento e per molti anni sul pedagogista catanese cadde una pietra tombale che solo ora viene rimossa grazie agli studi che si sono infittiti negli ultimi anni.

Nel volume curato da Giuseppe Zago viene proposta una serie di saggi sulla filosofia e pedagogia padovana tra Otto e Novecento all'insegna e all'ombra della figura di maggior rilievo e cioè Roberto Ardigò, personalità che una consolidata tradizione ha finito per identificare con l'ateneo patavino come centro diffusore della filosofia positiva italiano (segnalo per questo aspetto il saggio di Wilhelm Büttemeyer, il più importante studioso di Ardigò). Ma la presenza di Ardigò sulla cattedra di filosofia va al di là della filosofia stessa ed è un'occasione per esplorare l'apporto del filosofo mantovano – su cui ancora pesano le critiche impietose di Gentile e degli idealisti – all'ampliamento dell'orizzonte culturale verso le scienze umane, in primo luogo la psicologia e la pedagogia che trovò a Padova un terreno quanto mai fertile (si veda il saggio di Zago)

Alla psicologia e ai suoi sviluppi primo novecenteschi è dedicato il contributo di Enrico Giora e Andrea Bobbio, mentre alla robusta personalità del pedagogista Giovanni Marchesini (l'allievo più legato ad Ardigò) sono dedicati due saggi, uno per segnalare il ruolo di primo piano da lui svolto nelle vicende della pedagogia italiana all'inizio del secolo scorso, il secondo al *Dizionario delle scienze pedagogiche* (un'opera spesso dimenticata) coraggiosamente pubblicato nel 1925 in piena egemonia idealista contro cui lo studioso veneto tentò un ultimo e disperato tentativo di salvaguardare il patrimonio pedagogico di marca tardo positivista.

2. *La fucina dei professori*

Ci sono tanti osservatori attraverso i quali entrare nel vivo della storia scolastica. Si possono studiare i programmi, d'insegnamento, le pratiche didattiche, i regolamenti e le norme disciplinari, sfogliare le pagine ingiallite dei giornali e delle riviste professionali, approfondire le teorie pedagogiche. Ma non c'è dubbio che tra i punti di osservazione più interessanti c'è la ricostruzione delle varie fisionomie di maestri e professori – reali ma anche immaginari – che di volta in volta hanno abitato le aule del sapere e animato il teatro scolastico: esempi di virtù e di dottrina (quasi sempre sacerdoti e religiosi), leali patrioti pieni di fede risorgimentale, fascisti entusiasti (non tutti per fortuna), onesti studiosi con poca sensibilità pedagogica che abbiamo conosciuto nella nostra giovinezza, fino all'ormai mitico “professionista riflessivo” a cui da qualche decennio sono consegnate le chiavi della formazione delle generazioni future (anche se all'orizzonte sta aparendo un nuovo profilo connotato dalla richiesta/esigenze di tenere conto anche della vita emotiva degli studenti).

È questa la via intrapresa da Matteo Morandi nel suo libro *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*⁴ nel quale mescolando con giusta dosatura storia della cultura, egemonie pedagogiche, politica e legislazione scolastiche ricostruisce non solo la storia della professione docente, ma anche un secolo e mezzo di vita scolastica.

Impossibile restituire in una breve nota l'ampiezza della trattazione di Morandi basata su una documentazione rigorosa da cui emergono le diverse prospettive e finalità assegnate alla professione dei docenti di scuola secondaria fino alla radicale svolta gentiliana severa con la pedagogia, ostile a qualsiasi attenzione verso la formazione della professionalità mediante, ad esempio, il tirocinio e tutta orientata ad assicurare al futuro insegnante soprattutto una solida base culturale che i severissimi concorsi si curavano di accertare.

Ed è questa, come è ben noto, l'eredità con la quale dopo la guerra la scuola si trovò a fare i conti nel tentativo di ripensare l'integrazione tra pedagogico e disciplinare, con un susseguirsi di commissioni di studio, di convegni, di sperimentazioni nei quali si misurarono i maggiori pedagogisti degli anni '60 e '70. La scuola ormai aperta, specialmente nel triennio della scuola media unica, a tutti esigeva un nuovo profilo di insegnante secondario, esigenza che, con il tempo, sarebbe emersa anche per il ciclo quinquennale a cui si cercò di dare risposta con la ben nota legge del 1990, con un certo ribaltamento della visione gentiliana del professore, premessa per tutto quanto sarebbe venuto dopo.

Un “dopo” al quale l'autore riserva una minuziosa ricostruzione con l'incredibile fare e disfare delle modalità di accesso alla professione di insegnante degli ultimi 20 anni, dalle Scuole di specializzazione inopinatamente sopresse

⁴ M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Scholé, 2021.

quando appena cominciavano a funzionare (2008), al Tirocinio formativo attivo (2010) e la sua interpretazione di serie B, i Percorsi abilitanti speciali, alle disposizioni mai entrate in vigore della legge della Buona scuola fino alla deludente semplificazione dei 24 Cfu (2018). Di fronte a tanta confusione e incertezza (pagata a caro prezzo dai giovani interessati alla professione docente costretti a compiere giravolte improvvise per restare nei binari previsti via via dalle nuove disposizioni) resta l'incognita di ciò che potrebbe riservarci il futuro (forse, secondo indiscrezioni, la laurea abilitante).

3. *Teosofia ed educazione in Italia*

Con il suo libro *L'alba di una Nuova Era. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*⁵, Letterio Todaro indaga gli apporti e le influenze della cultura e sensibilità teosofica – sia in generale e sia, più nel dettaglio, nei riguardi delle tematiche educative e pedagogiche – nell'avvio del secolo scorso.

L'autore accompagna il lettore, nella prima parte del libro, nel tentativo degli esponenti della teosofia di spostare, nel contesto culturale d'inizio Novecento italiano, l'asse della idea di progresso – fino a quel momento impregnata di materialismo positivisticco – verso l'idealizzazione di valori laico razionalistici nella prospettiva di dare vita a una spiritualità e a una religione universalizzante. L'obiettivo era quello del riconoscimento – senza distinzione di credo, di sesso, di razza, ecc. – di un'unica fratellanza appartenente al vincolo umano la cui sorgente vitale era deposta nella diffusa energia spirituale dell'universo vivente. Prese le distanze dalle religioni dogmatiche e dal materialismo ateo la speranza era quella di generare una nuova società e un nuovo mondo.

Queste tesi, spesso appoggiate dalle logge massoniche, furono coltivate – almeno per quanto riguarda l'Italia – per lo più in ambienti intellettuali, in salotti e circoli ristretti, ma assai influenti, fecondati soprattutto da influenze e personalità anglosassoni. Anticipata nel 1898 dalla pubblicazione della rivista «Teosofia», nel 1902 sorse anche da noi la Società Teosofica Italiana a sostegno del movimento, inserendosi con una originale e suggestiva (ma anche alquanto utopica) proposta politico-filosofico-sociale impregnata di sapienza antica, esoterica, misterica, ermetica il cui esito doveva essere una «Nuova Era». Per sostenere questo impegnativo progetto i promotori furono inevitabilmente animati non solo da una forte tensione filantropica, ma anche educativo-formativa: non ci poteva essere progresso se l'uomo non migliorava se stesso e se non compiva ogni sforzo per mettersi al servizio dell'umanità, obiettivi che diventarono prioritari dopo la catastrofe della guerra.

⁵ L. Todaro, *L'alba di una Nuova Era. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*, Milano, Apogeo Education, 2020.

Nella seconda parte del saggio Todaro svolge una triplice riflessione: la prima centrata sulle iniziative educative e scolastiche direttamente promosse dal movimento teosofico specialmente in area anglosassone, la seconda sui rapporti tra il movimento e le esperienze pedagogiche di avanguardia che, nel frattempo, avevano preso corpo in varie parti d'Europa e degli Stati Uniti fino all'influenza esercitata dal mondo teosofico internazionale nel sostenere e animare la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* e le varie iniziative editoriali che ne diffusero gli ideali e gli obiettivi pedagogici. Echi di questo coinvolgimento si trovano sulle pubblicazioni della Società Teosofica Italiana, il che non escludeva tuttavia – terza riflessione dell'autore – la manifestazione di evidenti simpatie per il neoidealismo di Gentile e Lombardo Radice visto come una fondamentale rivincita della spiritualità sul materialismo, per quanto non mancassero – in occasione della riforma del 1923 – chiare riserve sulle “concessioni” in materia di insegnamento religioso al mondo cattolico.

Completano il volume i tentativi di dare anche all'Italia una voce ufficiale della Ligue, dapprima nelle forme di una modesta pubblicazione siciliana, poi dal 1927 attraverso «L'Educazione Nazionale» di Lombardo Radice e la difficile, se non impossibile, convivenza con il fascismo i cui ideali nazionalistici non potevano che entrare in rotta di collisione con l'umanitarismo universalistico dei teosofi.

4. Paolo Mantegazza pioniere dell'educazione sessuale

Ai numerosi studi dedicati alla figura di Paolo Mantegazza – scienziato e uomo politico dai molteplici territori di indagine: antropologo, igienista, medico, scrittore, divulgatore, nato nel 1831, scomparso nel 1910 – si aggiunge ora quello di Matteo Loconsole (*Paolo Mantegazza. Alle origini dell'educazione sessuale*)⁶ volto a tracciarne principalmente l'interesse verso le tematiche riguardanti l'educazione sessuale. Secondo l'autore lo studioso lombardo può essere considerato un pioniere in questo particolare ambito dell'educazione su cui avevano già richiamato l'attenzione nella seconda metà del secolo precedente medici come Tissot ed educatori-pedagogisti come Rousseau.

Per cogliere le ragioni dell'interesse di Mantegazza verso l'igiene e l'educazione sessuale occorre premettere che la sua intera militanza scientifica e politica fu segnata da una pronunciata istanza divulgativo-pedagogica come attesta – in una produzione di vaste e fortunate dimensioni – la sua esperienza editoriale più continua a duratura, la pubblicazione dell'*Almanacco igienico popolare*, ininterrottamente uscito per sua iniziativa dal 1866 al 1905. Compito

⁶ M. Loconsole, *Paolo Mantegazza. Alle origini dell'educazione sessuale*, Milano, Biblion Edizioni, 2021.

dell'uomo colto, del filantropo e, in particolare, del medico igienista (siamo in pieno clima positivista) era quello di contribuire alla formazione di un popolo sano e rispettoso dei valori espressi dalla società borghese, un impegno che Mantegazza intese quasi come un vero e proprio apostolato. Da qui, accanto agli esiti della sua ricerca scientifica, l'impegno ininterrotto nella produzione di testi popolari, talora in forma narrativa e in altri casi con scopi d'istruzione vera e propria come a proposito della cura igienica e dell'educazione sessuale.

I lavori di Mantegazza su questo tema s'inserirono in un ampio dibattito in corso tra medici, psichiatri e filosofi sul rapporto tra normalità e anormalità e su come e fino a che punto l'educazione – da concepire in stretto rapporto con la scienza medica – avrebbe potuto correggere la malattia o deficienza mentale e, in qualche caso, anche fisica. Si trattava di una pedagogia fortemente medicalizzata, che portò a risultati significativi come, per esempio, dimostrano le indagini sulle possibilità di recuperare alcuni aspetti del ritardo mentale come nel caso di Édouard Seguin.

La pedagogia della vita sessuale secondo Mantegazza è governata da due principi fondamentali. Il primo è di carattere generale e riguarda l'innalzamento dell'igiene a regola della convivenza umana: bisognava trasferire nella vita sociale i risultati della scienza medico igienista e in tal modo sottrarre specialmente gli ambienti popolari ad una serie di infezioni, malattie, contagi e a condotte viziose che ne condizionavano l'esistenza. Diffusa era la convinzione che la degenerazione sessuale costituisse assieme all'alcolismo e alle tare ereditarie una delle principali cause della miseria materiale e morale nella quale spesso vivevano i ceti popolari.

Il secondo principio, più specifico, riguarda la strategia educativa scelta da Mantegazza che potremmo definire "persuasiva" basata sulla forza degli esempi proposti. Spesso il suo discorrere si limita alle descrizioni di situazioni giudicate normali o anormali. Scrive Loconsole: «Illustrando il grado di degenerazione insito in taluni comportamenti sessuali aberranti e illustrando minuziosamente le nefaste conseguenze da essi derivanti sotto il profilo fisico e psichico, individuale e collettivo, è come se ricorresse a un metodo persuasivo». La vita sessuale auspicata viene così fatta derivare il confronto con l'anormalità di certe condotte e dai danni da esse prodotte.

Nei ragionamenti dello studioso lombardo sulla sessualità non si incontrano riflessioni morali, religiosi e neppure sociali, ma tutta l'educazione alla vita sessuale è in pratica subordinato al vincolo del rischio patologico e ispirata alle regole della vita borghese.

5. *Stampe per crescere*

Un grazioso e prezioso libretto-catalogo curato da Elisa Marazzi (*Stampe per crescere. Imparare e sognare con le immagini nell'Europa Moderna*, Pergine Valsugana, Publistampa Edizioni, 2021)⁷ e frutto di una mostra organizzata dal Museo Tesino delle stampe e dell'ambulantato di Pieve Tesino (Trento) mette a disposizione del lettore tre saggi sui processi di pre-alfabetizzazione, alfabetizzazione e scolarizzazione in età moderna (ne sono autori la stessa Marazzi, Matthew O. Grenby e Vincenzo Schirripa) e una vasta documentazione visiva sul materiale – che oggi diremmo didattico – disponibile per fanciulli e adulti destinato a facilitare l'apprendimento.

Un piccolo libro, dunque, da leggere e da godere per le belle illustrazioni che accompagnano le riflessioni dei tre autori, ciascuno dei quali affronta un aspetto di quel complicato processo che tra Cinque e primo Ottocento ha conquistato all'alfabeto milioni di persone, ponendo le premesse perché la scuola diventasse una istituzione necessaria per la formazione del buon cittadino.

Elisa Marazzi ci ricorda le tormentate strade dell'accesso alla lettura, la varietà con cui si svolgeva l'apprendimento che dipendeva da una nutrita serie di variabili: il ceto sociale, il luogo di residenza, la confessione religiosa di appartenenza e potremmo aggiungere la più o meno ampia disponibilità di benefattori e maestri. Intorno alla conquista della lettura proliferavano attività para editoriali che sfornavano fogli volanti, piccoli alfabetieri, minuscoli libretti illustrati vicini ai nostri attuali fumetti che erano distribuiti spesso villaggio per villaggio da venditori ambulanti che non di rado per vendere la loro merce si facevano tramite con la popolazione ignorante, introducendola ai preliminari dell'alfabetismo.

Fu in questo contesto ricco di iniziative che fecero la loro comparsa i *chapbook* su cui si intrattiene Matthew O. Grenby, un particolare e molto semplice tipo di libro tascabile veduto a basso prezzo che cominciò a circolare tra XVI e XVII secolo, con storie di vario genere, destinato ad un pubblico di adulti, che finiva tuttavia spesso nelle mani anche di bambini e ragazzi, per quanto fosse generalmente ritenuto sconsigliato che i minori si dilettaessero di storie poco adatte. Soltanto nei primi decenni del XVIII secolo cominciarono ad apparire *chapbook* destinati ai minori, da considerare l'antefatto delle prime pubblicazioni di letteratura per l'infanzia. Questa svolta, secondo lo studioso britannico, è riconducibile a una serie di fattori concomitanti come, ad esempio, l'aumento demografico, una sensibilità maggiore verso l'infanzia e l'educazione, più disponibilità economiche del ceto borghese, l'aumento della produzione libraria.

⁷ E. Marazzi, *Stampe per crescere. Imparare e sognare con le immagini nell'Europa Moderna*, Pergine Valsugana, Publistampa Edizioni, 2021.

Il saggio di Vincenzo Schirripa si snoda tra passato e presente, con una riflessione sul libro e la lettura in una realtà non solo ormai profondamente segnata dalla comunicazione digitale, ma invasa a tal punto dai libri da causarne addirittura la loro desacralizzazione. Siamo ormai distanti anni luce da quando le pagine stampate avevano il volto dell'autorità. «Leggere un fascicolo stampato, sfogliare un racconto per immagini, usare un gioco da tavolo sono esperienze così presenti al nostro corpo che potremmo pensare siano sempre esistite. Ma a guardare meglio ci rendiamo conto di una distanza irriducibile», al punto che il ricordo del passato diventa sempre più difficile da decifrare, mescolando lampi di luce e qualche ombra di oscurità.

6. *La storia dell'educazione motoria*

La storia dell'educazione motoria in Italia si è arricchita di due contributi apparsi recentemente i cui autori sono studiosi emergenti già noti per altri studi di buona fattura. Paolo Alfieri ha ricostruito la presenza dell'educazione fisica/ginnastica nella scuola elementare tra Otto e primo Novecento (*La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale. 1888-1923*)⁸, completando in tal modo una analoga ricerca sull'età risorgimentale e immediatamente post unitaria che aveva pubblicato in precedenza.

Intento dell'autore – che indaga un segmento storico finora quasi del tutto inesplorato: molto si è scritto sulla storia della ginnastica, ma poco su quella riguardante la scuola elementare – è quello non solo di illustrare le prescrizioni ministeriali che via via vennero emanate per regolamentare l'educazione fisica nelle scuole elementari e i dibattiti connessi, ma anche di documentare in che modo le norme ufficiali furono recepite, interpretate e gestite dai maestri e dalle maestre nella loro quotidiana attività. A tal fine Alfieri ricorre a un ampio spettro di fonti: i risultati delle inchieste ministeriali, la manualistica pedagogica sulla quale si formavano i maestri (egemonizzata a lungo dai testi di Fausto Saverio De Dominicis), le guide per le esercitazioni di ginnastica (tra cui primeggiò quella di Emilio Baumann, continuamente riedita), le riviste magistrali che settimanalmente accompagnavano gli insegnanti nel loro lavoro.

La ginnastica metodico-positivista entrò in crisi con i programmi del 1923 con la nuova prospettiva attribuita alla ginnastica da Lombardo Radice in senso ludico-ricreativo, associata agli altri aspetti della spontaneità infantile come il canto, il disegno libero, l'uso del dialetto, all'insegna di una visione patriottico nazionale che ebbe tuttavia breve vita perché il fascismo l'avrebbe ben presto orientata in forme pre militari.

⁸ P. Alfieri, *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale. 1888-1923*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2020.

Il testo di Domenico F.A. Elia e collaboratori (Martina Petrini, Nicola Sbetti e Daniele Serapiglia) si svolge su un arco temporale più ampio e ambisce a fornire uno sguardo complessivo sulla storia dell'educazione motoria negli ultimi due secoli (*Palestre e Stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*)⁹.

L'approccio metodologico su cui il testo è costruito prevede la trattazione contestuale delle vicende proprie della ginnastica scolastica e la genesi e sviluppo delle principali pratiche sportive tra XIX e XX secolo, una scelta in controtendenza con i testi che vanno oggi per la maggiore che tendono a privilegiare l'uno o altro aspetto. Un ricco apparato antologico ha poi il pregio di mettere a disposizione dei lettori un'ampia messe di documenti, alcuni dei quali di complessa reperibilità e, in alcuni casi, di notevole interesse.

Il libro si fa inoltre apprezzare per almeno due altre ragioni. La prima riguarda l'ampliamento dell'orizzonte dello sviluppo della ginnastica, con il richiamo all'attività di ginnasiarchi meno noti, in specie attivi nel Mezzogiorno d'Italia, rispetto alla prevalenza della ginnastica torinese di Rudolf Obermann e Felice Valletti, di quella bolognese di Emilio Baumann e di quella veneziana di Costantino Reyer che ha dominato finora le vicende ottocentesche. La seconda è l'efficace ricostruzione socio sportiva degli sport più popolari in Italia nella prima parte del secolo scorso (ciclismo, calcio, ma anche pugilato) e il loro impiego attraverso la creazione dell'"eroe sportivo" durante il fascismo per inquadrare nazionalisticamente le masse popolari.

7. Nel ricordo di Renata Lollo e Giuseppe Mari

I due agili volumi dedicati a ricordare Renata Lollo, studiosa discreta e raffinata di storia della letteratura infantile, e a Giuseppe Mari, professore di pedagogia generale nell'Università Cattolica di Milano (scomparsi rispettivamente nel 2017 e nel 2018), sono qualcosa di più di un semplice e doveroso omaggio a due personalità di spicco nella pedagogia italiana (*La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, a cura Sabrina Fava¹⁰ e *La coerenza pedagogica. Ricordo di Giuseppe Mari*, a cura di Simonetta Polenghi¹¹). Essi propongono infatti riflessioni utili a delineare alcune linee di tendenza negli studi riguardanti la letteratura per i più giovani e la pedagogia generale.

Nel prendere spunto dall'impegno intellettuale e storico educativo di Renata Lollo, Pino Boero, Roberto Sani, Emy Beseghi, Anna Ascenzi e la curatrice

⁹ F.A. Elia et alii, *Palestre e Stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*, Milano, Mondadori Università, 2020.

¹⁰ S. Fava (ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2021.

¹¹ S. Polenghi (ed.), *La coerenza pedagogica. Ricordo di Giuseppe Mari*, Milano, Vita e Pensiero, 2021.

Sabrina Fava tracciano alcune possibili prospettive di sviluppo di una disciplina che negli ultimi due-tre decenni ha compiuto un notevole salto di qualità sia ordine agli aspetti metodologici sia per quanto riguarda i contenuti. Dagli interventi giungono ricche stimolazioni per i giovani studiosi che si avviano verso questa strada ricca di potenzialità (Sabrina Fava ne parla suggestivamente come di «un tesoro nascosto e un seme occulto») e la figura di Renata Lollo – proprio per il suo essere ponte tra educazione, pedagogia e letteratura – appare un faro orientante.

La rilettura dell'impegno scientifico di Giuseppe Mari fornisce a sua volta indicazioni per inquadrare il variegato quadro della pedagogia italiana contemporanea d'inizio secolo spesso a rischio di subalternità rispetto, d'un lato, al didatticismo tecnologico e, dall'altro, al funzionalismo di marca economica. Cosimo Laneve, Maria Teresa Moscato, Pier Paolo Triani e Giuseppe Zanniello rilanciano alcune tematiche care a Mari con un preciso riferimento al tema dei cattolici nella vita educativa italiana, tema che – come è noto – era uno degli interessi prevalenti di Mari. Emerge un ricordo partecipato che inquadra il contributo del pedagogista della Cattolica non solo nella battaglia difesa dell'autonomia della pedagogia, ma richiama anche la responsabilità degli educatori e pedagogisti cristiani a una convinta militanza alla quale Mari dedicò gran parte della sua generosa vita di credente.

Un progetto ambizioso tra passato e presente: la nuova collana «Clásicos de la Educación»

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

An ambitious project between past and present: the new series «Clásicos de la Educación»

ABSTRACT: The contribution intends to present the genesis and birth of the new and prestigious series of classics of pedagogy «Clásicos de la Educación», the result of an agreement signed in 2019 between the Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) and the prestigious publishing house Morata of Madrid. It is a series of classics of pedagogy and education of undoubted interest and with an ambitious profile, not only for the scientific authority of its curators and the seriousness and competence of the scholars involved, but also for the precise cultural and pedagogical design which inspired the first classic prints.

EET/TEE KEYWORDS: Publishing; History of education; History of pedagogy; Europe; XVIII-XX Centuries.

Un progetto ambizioso e meritevole di opportuna considerazione che affonda le sue radici in un solido passato ma che è già pronto ad affrontare le sfide future poste dalla contemporanea ricerca pedagogica e storico-educativa. Sono queste le premesse alla base della nuova collana «Clásicos de la Educación», frutto di un accordo stipulato nel 2019 tra la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) e la prestigiosa casa editrice Morata di Madrid¹. Tale recente iniziativa editoriale si ricollega strettamente al progetto già avviato a partire dal 2001, anno in cui videro la luce i primi volumi della collana «Clásicos

¹ Si veda in proposito <<https://sedhe.es/publicaciones/clasicos-de-la-educacion-sedhe-biblioteca/>> (ultimo accesso: 22.12.2021).

de la Educación», nati allora dalla collaborazione tra la stessa società scientifica spagnola e la casa editrice Biblioteca Nueva di Madrid. Tale serie fino al 2018 era arrivata a pubblicare ben 37 volumi che hanno avuto il merito di fornire a ricercatori del settore ma anche agli stessi studenti dei corsi di Pedagogia e Storia dell'educazione degli atenei iberici preziosi strumenti per conoscere, studiare ed approfondire i grandi classici della tradizione pedagogica occidentale moderna e contemporanea, da Comenio a de La Salle, da Dewey alla Montessori².

Sulla medesima scia e con il chiaro intento non solo di ripubblicare testi fondamentali sulla Storia dell'educazione e della Pedagogia, ma anche di affidare ai migliori specialisti del settore la preparazione di studi introduttivi capaci di aggiornare l'attuale discussione su determinati autori, periodi e correnti pedagogiche, la SEDHE ha deciso di riprendere tale iniziativa editoriale per fornirle nuova linfa e soprattutto la concreta possibilità di divenire un vero e proprio riferimento imprescindibile non solo nel panorama storiografico nazionale ma anche in quello internazionale.

Una collana di classici della pedagogia e dell'educazione che può essere considerata a tutti gli effetti una stimolante fucina d'idee, un laboratorio culturale policromo e realmente attivo che consente non soltanto di cogliere la cifra ideologica e culturale – oltre che pedagogica – del gruppo di studiosi che la promuove, ma anche di valutare gli scenari educativi e scolastici di svariate fasi storiche e soprattutto i più rilevanti bisogni formativi dei potenziali lettori (dai ricercatori universitari agli educatori, dagli insegnanti agli studenti), ai quali i classici inseriti nella collana intendono fornire risposta. Del resto, come ben esplicitato dagli stessi ideatori della collana, tale strumento editoriale cerca di collocarsi all'interno di un'epoca che sta vivendo significative e profonde trasformazioni in campo pedagogico ed educativo, sia dal punto di vista teorico che pratico, anche quale rispecchiamento dei grandi mutamenti ideologici, politici, culturali, sociali ed economici che hanno interessato negli ultimi decenni le società avanzate. In questo contesto una rilettura di alcuni grandi classici del nostro passato non può che aiutare i protagonisti del sistema formativo di ogni paese a trovare le soluzioni più adeguate alle più impellenti necessità.

Tale collana tende inoltre a configurarsi nel panorama spagnolo ma anche in quello internazionale come l'erede designata di una lunga tradizione culturale desiderosa di esplorare e analizzare con dovizia di particolari, rigore metodologico e serietà interpretativa le opere, le idee e le teorie formulate da alcuni tra i più rilevanti e stimolanti pedagogisti del pensiero occidentale,

² Si ricordano in particolare i seguenti lavori: M. Montessori, *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*, Estudio introductorio de C. Sanchidrián, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003; J.A. Comenio, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, Prólogo de F. Gómez Rodríguez de Castro; Estudio introductorio de M.E. Aguirre Lora; Traducción de J. Abellán y V. Kovachova Rivera de Rosales, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009; J. Dewey, *Experiencia y educación*, Edición de J. Sáenz Obregón, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010; J.B. de La Salle, *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012.

cercando altresì di cogliere di ciascuno quelli che possono essere i campi di reale e opportuna applicazione all'interno del sistema d'istruzione del nostro secolo offrendo in tal modo al lettore una riflessione non solo rigorosa sotto il profilo teoretico, ma anche di stringente attualità per lumeggiare le contraddizioni e le derive culturali e pedagogiche del tempo presente.

Non a caso il primo volume della nuova serie ha avuto quale protagonista la figura di Joseph Lancaster³, pedagogista e filantropo londinese di fine Settecento, talvolta colpevolmente trascurato dalla storiografia tradizionale di alcune epoche ed invece figura di rilevante interesse per il suo reale e concreto apporto offerto all'istruzione ottocentesca nel contesto anglosassone e non solo. Il volume, grazie all'interessante studio introduttivo di Miryam Carreño Rivero, offre una puntuale e dettagliata descrizione del metodo di insegnamento reciproco applicato da Lancaster nella sua scuola di Borough Road (Londra), fondato sulla suddivisione degli alunni in livelli, in modo che i più bravi e i più capaci potessero aiutare i più piccoli o meno capaci, all'interno di una scala gerarchica al cui vertice c'erano i «monitori», una sorta di maestri-scolari. Via via che gli alunni acquisivano nuove conoscenze passavano al livello superiore, conferendo così a tutto l'apparato educativo un aspetto assolutamente dinamico. L'opera di Lancaster fu costantemente segnata da preoccupazioni finanziarie e da continue emigrazioni (Stati Uniti, Venezuela, Canada) che mai, però, le impedirono la sua importante azione di diffusione della cultura tra i ceti popolari tanto da far sì che il metodo lancasteriano divenisse nell'arco di mezzo secolo uno dei punti di riferimento internazionali nella lotta all'analfabetismo tra le fasce meno abbienti.

All'opera della rilevante figura del sociologo e antropologo della seconda metà dell'Ottocento, Émile Durkheim, è invece dedicato il secondo libro della collana. Ad essere pubblicata è una ristampa della prima versione spagnola de *L'évolution pédagogique en France*⁴, ormai un classico della sociologia dell'educazione, pubblicata nel 1982 presso la casa editrice La Piqueta di Madrid. Questa nuova edizione si arricchisce di un puntuale prologo di Julia Varela. L'opera fu originariamente scritta da Durkheim per un corso di Pedagogia che tenne all'Università della Sorbona tra il 1904 e il 1905, e che ripeté negli anni successivi fino alla Prima guerra mondiale. Fu pubblicato per la prima volta nel 1938 dal suo discepolo Maurice Halbwachs, la cui introduzione all'opera è stata opportunamente inclusa anche in questa edizione. È proprio in tale volume che Durkheim, delineando i caratteri della storia dell'istruzione secondaria in Francia dagli inizi del IV secolo ai suoi giorni, stabilisce concretamente tre fasi o tappe del sistema educativo francese a cui corrispondono dei precisi e distinti

³ J. Lancaster, *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad*, Estudio introductorio por M. Carreño Rivero, Madrid, Morata, 2019.

⁴ E. Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Prólogo de J. Varela; Presentación de F. Ortega, Madrid, Morata, 2020.

soggetti umani dominanti: la fase della Scolastica con l'affermarsi del "buon cristiano", la fase rinascimentale caratterizzata dal soggetto umanista e dal suo individualismo e la fase che si apre alla vigilia della rivoluzione francese e non ancora completata con l'ingresso sulla scena di scienziati e di lavoratori del mondo industriale. Secondo Durkheim, in pratica, istituzioni educative specifiche, saldamente legate al loro ambiente sociale, finivano inevitabilmente per produrre tipi umani diversi a seconda delle esigenze di ciascuno di questi ambienti. Il sociologo di fatto si sforzava di rintracciare nel passato una lezione da poter applicare al tempo presente ovviamente attualizzandola e rendendola funzionale alle nuove sfide che la società coeva proponeva.

A conferma della versatilità e della poliedricità tematica della nuova collana promossa dalla SEDHE e del suo taglio decisamente internazionale nella schiera degli autori da riscoprire, non sempre e soltanto pedagogisti *tout court*, vi è il terzo volume pubblicato dedicato all'opera classica del filosofo e pedagogista austriaco Iván Illich e al testo *Deschooling Society*, pubblicata per la prima volta in inglese nel 1971⁵. Tramite la sua opera più nota il pensatore viennese, muovendo da una critica radicale della società produttivistico-consumistica propria del neocapitalismo, a cui la stessa scuola contribuisce educando alla passività spirituale e rendendo l'allievo ideologicamente e psicologicamente adatto a una società oppressiva, auspica la «deistituzionalizzazione» dell'educazione proponendo una soluzione educativa alternativa alla scuola pubblica obbligatoria, avendo constatato che, per la maggior parte delle persone, l'obbligo di frequenza scolastica si configurasse come un effettivo impedimento al diritto di apprendere. Nel saggio, egli critica dunque aspramente la scolarizzazione tradizionale, ritenendo necessaria una revisione del sistema d'istruzione statale e l'abolizione dalla società di quella che egli definisce la cosiddetta «educazione formale».

A questo testo principale, proposto nella sua versione spagnola, si aggiungono altri tre brevi saggi di Illich, tutti tradotti, dal titolo *Los valores vernáculos* (1981), *Historia del homo educandus* (1984) e *Por un estudio de la mentalidad alfabética* (1986). Come spiegano Jon Igelmo e Rosa Bruno-Jofré, autori dello studio introduttivo, questi testi sono stati inclusi in tale edizione in quanto permettono di analizzare l'opera di Illich nel suo insieme, anche alla luce di quella svolta ideologica fatta registrare dall'autore a partire dalla metà degli anni Settanta quando egli iniziò a ricercare prospettive nuove rispetto a quelle degli anni precedenti nella sua opera di critica alle istituzioni coeve.

L'opera di Illich, come è noto, ebbe un enorme impatto internazionale negli anni Settanta e Ottanta. La sua accoglienza in Spagna, di cui si parla anche nello studio introduttivo, fu di grande importanza in quel ventennio in cui il Paese stava subendo grandi cambiamenti epocali in tutti gli ordini e divenne un

⁵ I. Illich, *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*, Estudio introductorio por R. Bruno-Jofré y J.I. Zaldívar, Madrid, Morata, 2020.

riferimento fondamentale per gli studenti di Pedagogia della penisola iberica così come dell'intera Europa. La società non scolastica, come affermato dallo stesso Illich, denunciò «l'errore che avvolgeva i sistemi scolastici che si basavano sulla convinzione che la maggior parte della conoscenza fosse il risultato dell'insegnamento scolastico». Di fatto, secondo Illich, le persone acquisivano la maggior parte delle loro conoscenze al di fuori della scuola e pertanto per una buona comprensione di ciò che stava accadendo, non era necessaria la mediazione di rigide strutture istituzionali. Quello che Illich suggeriva nel suo lavoro era che l'essere umano riscoprisse il senso della propria responsabilità personale solo «quando ha imparato e insegnato»⁶.

Ultimo classico proposto dalla collana, almeno fino ad oggi, è infine rappresentato dalla versione spagnola del celebre *Il secolo dei fanciulli*⁷ della scrittrice svedese Ellen Karolina Sofia Key.

L'opera fu pubblicata originariamente nella lingua madre dell'autrice nel 1900, ma l'edizione che circolò con tanto successo ai suoi tempi fu la traduzione tedesca del 1902 (che non è peraltro identica alla prima versione svedese), dalla quale furono fatte traduzioni in varie lingue⁸. In Spagna fu pubblicato per la prima volta nel 1906, ed è da quella prima traduzione che questa edizione è stata prodotta presso la casa editrice Morata. L'opera, il cui effetto fu assolutamente dirompente sull'opinione pubblica per il nuovo modo di intendere la figura del bambino e soprattutto per le suggestioni generate sul ruolo che la «donna madre» avrebbe dovuto assumere all'interno della società, si compone di due volumi, qui raccolti in un unico testo. Il primo, costituito da tre capitoli dedicati ai diritti dell'infanzia, alla maternità, al lavoro delle donne e all'istruzione; il secondo comprendente invece cinque capitoli che trattano della casa, del modo in cui le «anime» vengono uccise a scuola, della scuola del futuro, dell'insegnamento della religione, del lavoro minorile e della delinquenza. I temi affrontati da Ellen Key divennero sin da subito oggetto di dibattito, sia in campo pedagogico, sia in campo femminista, soprattutto in merito al dilemma per la donna di coniugare insieme sfera pubblica e sfera privata, maternità e autonomia individuale. L'autrice svedese coglie insomma il dualismo che caratterizza la condizione della donna moderna, posta di fronte al dilemma della scelta tra lavoro e famiglia. Ellen Key critica le leggi e l'organizzazione della società del tempo, ritenendole estremamente punitive nei confronti della condizione materna, che costringono «spesso una donna nella scelta fra la sua libertà e la sua dignità da una parte e i suoi figli dall'altra»⁹.

⁶ *Ibid.*, pp. 117-123.

⁷ E. Key, *El siglo de los niños*, Estudio introductorio por J.L. Rubio Mayoral y C. Sanchidrián Blanco, Madrid, Morata, 2021.

⁸ Su tale opera si veda anche il recente ed interessante E. Key, *Il secolo del bambino*, Nuova edizione italiana a cura di T. Pironi, L. Ceccarelli, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2019.

⁹ Si veda T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 5, n. 1, 2010, pp. 355-369.

L'ottimo studio introduttivo di Juan Luis Rubio e Carmen Sachidrián ci aiuta quindi a contestualizzare l'ambiente dell'epoca, le vicende biografiche di Ellen Key nonché il circolo intellettuale in cui ella si muoveva, stabilendo contatti con personalità come Rainer Maria Rilke, Friedrich Nietzsche, Piotr Kropotkin, Stefan Zweig o Romain Rolland, Adolphe Ferrière o Édouard Claparède, a conferma dell'esistenza all'epoca di una vero *koiné* culturale della quale i curatori della nuova edizione del *Il secolo dei fanciulli* riescono perfettamente a riprodurre la più intima essenza.

L'editoria religiosa e i manuali educativi di Maria Vincenti: un recente volume di Rita Fresu e Stefania Sotgiu

Andrea Marrone
Department of Historical,
philosophical, pedagogical and
psychological sciences
University of Cagliari (Italy)
andrea.marrone@unica.it

Religious publishing and education manuals of Maria Vincenti: a recent volume by Rita Fresu and Stefania Sotgiu

The history of education has focused with great attention on «female plutarchs» and educational publications, textual genres that were widespread in the nineteenth century. These manuals for young people, instructions for brides and educational novels are valuable sources for reconstructing the mentality and stereotypes of the period. In their book, Rita Fresu and Stefania Sotgiu retrace the history of this publishing phenomenon, deepened on the historical linguistic level (field of study of the two authors), but also in its contents and educational objectives. Moreover, the book looks at the work of Maria Vincenti, a catholic nun who lived between Italy and England, author of highly successful educational booklets.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Female education; Catholicism; Italy; XIX-XX Centuries.

Il recente libro pubblicato da Rita Fresu e Stefania Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione scientifica di suor Maria Vincenti*¹, pur caratterizzato da obiettivi e strumenti propri dell'indagine storico-linguistica (ambito di ricerca delle due studiose), appare un contributo di grande interesse anche per gli storici dell'educazione e della pedagogia. La ricerca è infatti focalizzata su una fonte che da tempo ne ha attirato l'attenzione, vale a dire la torrenziale produzione educativa rivolta al genere femminile tra Otto e Novecento. Si tratta di libretti educativi, almanacchi per ragazze, vite

¹ R. Fresu, S. Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, Roma, FrancoAngeli, 2021.

di sante, istruzioni per spose e romanzi edificanti che rappresentano campioni preziosi per ricostruire la mentalità educativa del periodo². Non a caso attorno a queste significative fonti si è sviluppato in Italia un ricco e sfaccettato filone di studi storico-pedagogici³, cui Fresu e Sotgiu attingono ampiamente, dando vita ad un virtuoso incontro tra la storia della lingua e quella dell'educazione femminile.

² Sul valore storiografico e pedagogico di queste fonti si vedano: R. Sani, *Le fonti e i percorsi della ricerca nei settori della storia della famiglia e dell'infanzia*, «Pedagogia e vita», vol. 4, 1997, pp. 107-126; Id., *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, Edes, 1997, pp. 21-56.

³ Tra le numerose ricerche sull'argomento si vedano: I. Porciani (ed.), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987; Ead., *Il Plutarco femminile*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989, pp. 297-318; C. Covato, M.C. Leuzzi (edd.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989; C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle Donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991; F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, Vol. I, pp. 429-458; A. Dordoni, *I libri di devozione dell'Ottocento (con particolare riferimento alla produzione milanese): proposte per una lettura critica*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 1, 1994, pp. 59-102; Ead., *Per una valorizzazione storica dei libri di devozione: i testi diffusi a Bergamo nel primo Ottocento*, in *Chiesa e società a Bergamo nell'Ottocento*, Milano, Glossa, 1998, pp. 203-234; M. Marcocchi, *le dimensioni educative nella letteratura di pietà* e A. Dordoni, *La donna studiosa di Dupanloup nella riflessione di Geremia Bonomelli*, in *Cattolici educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 189-209 e 211-238; R. Sani, *Tra società di massa e totalitarismo fascista. Il rinnovamento dell'editoria e della pubblicistica educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329-357; R. Sani, *Editori cattolici ed educazione della gioventù tra le due guerre*, in L. Finocchi, A.G. Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Ottocento e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004; C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007; I. Piazza, *Buoni libri per tutti: l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, Milano, Unicopli, 2009; A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (edd.), *Per una storia dell'educazione femminile in Italia tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2009; A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009; I. Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, prefazione di Edoardo Bressan, Firenze, Nerbini, 2011; R. Fossati, *La letteratura 'minore' femminile a inizio Novecento*, in C. Besana, V. Pollastro (edd.), *Il movimento femminile cattolico nelle fonti e nella storiografia*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, pp. 378-383; I. Mattioni, *Pagina dopo pagina: la formazione della «buona» bambina attraverso le pubblicazioni cattoliche per «gioviette» dal dopoguerra agli anni Settanta*, «Nuova Secondaria Ricerche», vol. 4, 2014, pp. 16-25; A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, Studium, 2016, pp. 273-299; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Roma, FrancoAngeli, 2018, Vol. I, pp. 215-256.

1. *Uno sguardo sui plutarchi e la manualistica femminile*

Il volume si apre con una lunga introduzione dedicata all'editoria religiosa e alle scritture educative femminili, con particolare attenzione al periodo compreso tra l'Unità e gli anni Quaranta del secolo scorso. Col sostegno di un aggiornato e ricco apparato bibliografico, le autrici mettono in luce molteplici aspetti di tale rigoglioso fenomeno letterario (o paraletterario), approfondito nel suo ruolo storico, linguistico e pedagogico. Caratteri e diffusione di questa «trattatistica educativa 'minore'»⁴ sono collocati nel più generale contesto culturale e pubblicistico italiano, dove la Chiesa si spese per allargare la sua influenza sino a diventare «tra le prime e più competitive forze culturali che investirono nel settore dell'editoria popolare»⁵.

Come già avvenuto in Francia nel primo Ottocento⁶, infatti, anche in Italia la carta stampata divenne uno degli ambiti culturali in cui il mondo cattolico concentrò maggiormente i suoi sforzi⁷. Nel caso della formazione femminile, tale impegno puntava a salvaguardare l'educazione religiosa e spirituale delle giovani, nel tentativo di arginare la diffusione di modelli etici e comportamentali sempre più segnati dalla diffusione della mentalità moderna. Allo stesso tempo gli scritti educativi di ispirazione religiosa difendevano un'icona femminile ancorata ai doveri matrimoniali e materni, pur facendo trapelare le prime aperture ad una moderata emancipazione. In alcuni casi, infatti, iniziò ad emergere, seppur con gradualità, un nuovo modello di «donna studiosa», colta e scrittrice, attiva sul piano professionale oltre le mura domestiche, vere «colonne d'eroe»⁸ della giovane ottocentesca. Al riguardo occorre ricordare che nel tentativo di conquistare il pubblico femminile, il mondo cattolico fu a sua volta influenzato dagli interessi e dalle esigenze delle lettrici. Come sottolineato da Rita Fresu e Stefania Sotgiu, l'impegno dell'editoria cattolica portò ad un singolare fenomeno di «osmosi comunicativa»⁹ tra Chiesa e lettrici,

⁴ Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, cit., p. 39.

⁵ Piazza, *Buoni libri per tutti: l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., p. 98.

⁶ R. Rémond, *Religion et Société en Europe. La sécularisation aux XIX^e et XX^e siècles 1789-2000*, Paris, Editions du Seuil, 2001, pp. 94-96.

⁷ «Il mezzo alla quale la Chiesa sembra affidare le maggiori qualità rapsodiche e che diviene il principale strumento di affiancamento della omiletica orale è dunque quello della propaganda scritta. Bollettini religiosi, fogli volanti, almanacchi, strenne, stampanti di comitati diocesani, opuscoli e collane 'per il popolo', numeri unici ed altre simili forme di microgiornalismo costituivano quell'insieme di vasto materiale che il lessico cattolico definiva 'buona stampa' e le cui capacità di penetrazione nelle masse popolari come veicoli di trasmissione di modelli non solo religiosi ma anche socio-politici non è sfuggita all'attenta analisi gramsciana sul mondo cattolico» (S. Pivato, *Don Bosco e la "cultura popolare"*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, p. 259).

⁸ Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 48.

⁹ Fresu, Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, cit., p. 28.

con reciproche influenze sul piano linguistico, stilistico e, aggiungiamo, perfino nei modelli educativi.

I plutarchi e le scritture educative rappresentarono non solo un canale privilegiato per formare il mondo femminile, ma anche uno dei primi ambiti in cui le donne iniziarono a cimentarsi come scrittrici. Questo nuovo «protagonismo femminile»¹⁰ arrivò ad influenzare profondamente la stessa lingua. Nel «prendere la parola»¹¹, infatti, le donne diedero vita a quel singolare fenomeno di «femminilizzazione» della scrittura¹², speculare a quello che nell'Ottocento segnò la religione e la pietà¹³. Ciò conferma come i plutarchi e le scritture educative non fossero solo veicolo di stereotipi e norme comportamentali, ma anche di canoni grammaticali e lessicali, tanto da rappresentare fonti di grande interesse per osservare la trasformazione della lingua¹⁴.

2. Testi esemplari

Con l'obiettivo di documentare le caratteristiche e il valore linguistico dei plutarchi e delle scritture femminili, nella fase introduttiva le autrici propongono lo studio di alcuni casi esemplificativi di grande interesse anche in campo storico-educativo. Nella scelta dei testi è ben rappresentata la «specializzazione»¹⁵

¹⁰ R. Fossati, *Verso l'ignoto. Donne moderniste di primo Novecento*, Firenze, Nerbini, 2020, p. 30.

¹¹ Cfr. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, cit., pp. 55-66.

¹² Cfr. Fresu, Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, cit., p. 28.

¹³ Rimandiamo a C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle (préface de René Rémond)*, Paris, Cerf, 1984; M. Caffiero, *Un santo per le donne. Benedetto Giuseppe Labre e la femminilizzazione del cattolicesimo tra Settecento e Ottocento*, «Memoria», vol. 3, 1990, pp. 89-106.

¹⁴ «L'accresciuta attenzione per questo genere di testi è stata tale che le rassegne dedicate alla storia dell'italiano (e/o della scrittura) e alle dinamiche di alfabetizzazione hanno accolto pagine dedicate alla religiosità femminile nelle sezioni sul rapporto tra lingua e Chiesa, e più in generale gli studi hanno notevolmente rivalutato le scritture religiose femminili intese come utilissime fonti documentarie per ricostruire le varie fasi della nostra storia linguistica» (Fresu, Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, cit., p. 20).

¹⁵ Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 218.

del genere, che presenta un ampio ventaglio di tipologie testuali¹⁶, articolate rispetto all'età e alla condizione economica delle destinatarie¹⁷.

Il primo libretto approfondito è quello di Elena Guerra, fondatrice della «Congregazione delle suore oblate dello Spirito Santo». Come suggeriscono i legami con Don Bosco e Leone XIII, fu una personalità di primo piano nel mondo cattolico del secondo Ottocento. Penna particolarmente prolifica, pubblicò vari testi scolastici e libretti per fidanzate, spose e lavoratrici. Le autrici si soffermano su una delle sue opere più famose, *La giornata della pia contadinella ossia istruzioni ed esercizi di pietà ad uso delle giovanette della campagna* (1869).

Il secondo volume illustrato è *La moda. Appello alle giovani donne cristiane diretto da Maria di Gentelles tradotto da una dama romana* (1868), in questo caso diretto a orientare il comportamento di donne di estrazione sociale medio-alta. Il libretto, pubblicato nell'ambito delle iniziative della rivista «Civiltà Cattolica» (le autrici sospettano che la “traduttrice” fosse in realtà un uomo¹⁸), rappresenta un forte richiamo morale rivolto alle donne altolocate, criticate per l'eccessiva attenzione alla moda ed esortate ad una ascesi spirituale, essenziale per svolgere al meglio il principale compito educativo di mogli e di madri.

Le autrici si soffermano quindi su tre romanzi, un genere inizialmente guardato con sospetto da certa editoria cattolica¹⁹. Come avvenuto prima in Francia, però, anche in Italia le riserve su questi testi vennero meno di fronte al crescente interesse del pubblico femminile²⁰. Gradualmente si diffusero nel nostro Paese racconti ispirati a motivi confessionali e religiosi, che ebbero in Antonio Fogazzaro un indubbio e discusso punto di riferimento. Il primo romanzo analizzato è *Sulla breccia* (1894), scritto da Antonietta Giacomelli,

¹⁶ Come sottolinea Anna Ascenzi, «si tratta di una pubblicistica rigogliosa, destinata ad assumere, nell'Italia dell'Ottocento, dimensioni amplissime e una diffusione massiccia in tutti gli strati della popolazione, come testimoniano le frequenti ristampe e le numerose riedizioni di molti dei trattatelli sopra richiamati, nel cui ambito è dato di riscontrare una produzione rivolta specificamente all'universo femminile e modulata per soddisfare le differenti esigenze di un pubblico di lettrici profondamente diversificato sotto il profilo della condizione sociale e del retroterra culturale» (Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinata al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 15).

¹⁷ Alla pluralità delle destinatarie corrispondevano diverse prospettive educative e comportamentali. «La stessa idea di infanzia e di giovinezza – spiegano Roberto Sani ed Anna Ascenzi – è declinata in modo estremamente differenziato a seconda che ci si rivolga ai fanciulli e ragazzi dell'aristocrazia e a quelli delle ‘classi abbienti’ e dei ceti benestanti, o ai ‘figli del popolo’, ovvero alla gioventù degli strati più poveri delle popolazioni urbane e rurali» (Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 218).

¹⁸ Fresu, Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, cit., p. 48.

¹⁹ Cfr. Piazza, *Buoni libri per tutti: l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., pp. 150-156.

²⁰ Cfr. Porciani, *Lettture e disciplina domestica*, in Ead. (ed.), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, cit., p. 42.

autrice dai forti interessi educativi²¹. Nipote di Antonio Rosmini, fu tra le protagoniste di quel femminismo cattolico su cui, anche di recente, si è soffermata la storiografia²². Tra le altre iniziative, la Giacomelli fondò «L'Unione per il bene», cui appartenne anche Rachele Saporiti, l'autrice del secondo romanzo approfondito dalle autrici. Intitolato *Troppo fiera?* (1892), il testo presenta una serie di racconti in cui ben emergono le istanze femministe e il travaglio modernista della scrittrice.

Il terzo romanzo analizzato è di Maria Giovanna Dore (1900-1982). Nata ad Orune in provincia di Nuoro, si trasferì a Roma nel 1913 quando il padre Francesco fu eletto deputato. La Dore crebbe in un ambiente culturale ricco di stimoli. Frequentò vari circoli culturali romani e strinse amicizia con la scrittrice conterranea Grazia Deledda²³. Il fratello maggiore, Giampietro, fu direttore della rivista fucina «Studium» e poi direttore della omonima casa editrice. Dalla metà degli anni Venti, la Dore si affermò nel campo della pubblicistica cattolica e poi come scrittrice di diversi racconti e romanzi agiografici che ebbero particolare successo. Tra le varie opere della Dore, le autrici propongono un'analisi del suo primo romanzo *La parte* (1928), di cui sono approfonditi temi, dimensione educativa e caratteristiche linguistiche.

In ultimo, le autrici si soffermano sull'opera di Marianna Bondi, scrittrice che condivise con il marito Rodolfo Bettazzi varie imprese editoriali e religiose. Tra gli altri, pubblicò il volumetto studiato dalle autrici, *Verso le nozze (dedicato alle fidanzate d'Italia)* (1925), prefato dalla marchesa Maddalena Patrizi, allora Presidente Generale dell'Unione Femminile Cattolica Italiana. Parallelamente al marito, autore de *Il libro del fidanzato* (1924), la Bondi offrì nel suo testo numerosi consigli alle future mogli. Le autrici si soffermano anche sull'impegno pubblicistico della Bondi (chiaro esempio del legame tra riviste ed editoria), che dal 1913 divenne direttrice della nota rivista per giovani «Matelda». Particolarmente valorizzata nel mondo cattolico, fu capace di adattarsi all'evoluzione dei gusti femminili, tanto da continuare le pubblicazioni sino al 1938.

²¹ Cfr. L. Gazzetta, *Giacomelli Antonietta*, in *Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Editrice Bibliografica, pp. 646-647.

²² Cfr. F. Maveri, *Donne inquiete, Prefazione di Edoardo Bressan*, Roma, Studium, 2019; Fossati, *Verso l'ignoto. Donne moderniste di primo Novecento*, cit.

²³ Cfr. M.M. Morganti, *Maria Giovanna Dore*, Brescia, Morcelliana, 2001; T. Cabizzosu (ed.), *Maria Giovanna Dore e il carisma dell'unità dei cristiani. Atti del Convegno di studi svoltosi a Lodine il 15 settembre 2001*, Nuoro, Studiostampa, 2002.

3. *La Pia Società di San Paolo e il contributo di suor Maria Vincenti*

Com'è noto, l'imponente sforzo tipografico e culturale dell'editoria cattolica fu sostenuto da numerose congregazioni religiose, sorte in taluni casi con espliciti compiti in questo campo. Esse assicurarono una notevole capacità di distribuzione²⁴, permettendo a questi libretti educativi tirature eccezionali per il tempo²⁵. Tra queste un caso esemplare è quello della Pia Società San Paolo, a cui le autrici dedicano le ultime pagine dell'introduzione.

Fondata ad Alba il 20 agosto 1914 da don Giacomo Alberione, sorse dall'esperienza educativa della Scuola tipografica Piccolo operaio, comunità che accoglieva ragazzi tra i dodici e i diciotto anni, con l'obiettivo di offrire loro un'istruzione e una formazione professionale all'arte tipografica. Dal gruppo paolino, sempre più influente dagli anni Trenta in poi, nacquero nel tempo importanti iniziative come la rivista «Famiglia Cristiana» e «Il Giornalino», periodico per ragazzi che ebbe un certo seguito nel panorama italiano²⁶.

Già nel 1915, al ramo maschile si unì quello femminile, le cui file si allargarono in pochi anni. Nel 1931 entrò nella congregazione paolina Maria Vincenti, destinata a offrire un significativo contributo operando tra l'Italia e l'Inghilterra. Nata a Santa Restituta di Avigliano Umbro nel 1913, a tredici anni si trasferì per motivi di studio a Roma, ospite della congregazione delle Figlie di San Paolo. Abbracciata la vocazione religiosa, vestì l'abito all'età di sedici anni, prendendo il nome di suor Lentina. A diciotto anni si trasferì ad Alba, collaborando come corretttrice di bozze alla redazione della rivista «Famiglia Cristiana». Tornata poi a Roma, insegnò Teologia dogmatica e Storia dell'arte alle giovani della sua congregazione. Le prime opere della Vincenti furono di natura storica. Nel 1941 pubblicò infatti dei solidi e impegnati lavori dedicati rispettivamente a Pio XI e Gregorio XVI²⁷. Già l'anno dopo, però, inaugurò con il volumetto *A te, sposa cristiana* (1942) un fecondo filone dedicato alle giovani lettrici. Con i tipi della casa editrice della congregazione uscirono poi *Racconti del melograno*. *Leggende cristiane* (1945), *Il poema delle nozze* (1946) e poi *A te, giovane cristiana* (1948)²⁸. Si tratta dei testi analizzati sul piano linguistico

²⁴ Non a caso, si tratta di un genere che ebbe «i suoi luoghi privilegiati di circolazione nelle parrocchie e nelle istituzioni di carattere religioso» (Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 216).

²⁵ Si tratta di «numeri» che colpiscono il giovane Antonio Gramsci, cui non sfuggì l'impatto editoriale di questi libretti. Un noto passo del pensatore sardo sulle dimensioni del fenomeno, ampiamente citato nella letteratura sull'argomento, è posto dalle studiose in epigrafe al volume. Cfr. A. Gramsci, *La buona stampa*, in Id., *Sotto la mole 1916-1929*, Torino, Einaudi, 1960, pp. 39-40.

²⁶ Si veda: I. Mattioni, *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi (1924-1979)*, Firenze, Nerbini, 2012.

²⁷ M. Vincenti, *Gregorio XVI*, Alba, Pia Società San Paolo, 1941; Ead., *Pio XI*, Roma, Pia Società San Paolo, 1941.

²⁸ Negli anni successivi la Vincenti proseguì le sue collaborazioni pubblicistiche, prima con «Via, Verità e Vita» e poi con il rotocalco cattolico «Così». Nel 1954 pubblicò il volume più im-

dalle autrici (escluso il penultimo) e di cui è riproposta una selezione in forma anastatica nella terza parte del volume.

I libretti della Vincenti abbracciano l'intero periodo di formazione della giovane. *I Racconti del melograno*. *Leggende cristiane* sono rivolti all'infanzia e presentano otto brevi storie con a tema il senso del sacrificio e della vita consacrata. *A te, giovane cristiana* è invece un manuale rivolto alle giovani. Oltre a vari consigli ed indicazioni per la cura spirituale delle adolescenti, sono riportate preghiere e riflessioni per la meditazione personale. *Il poema delle nozze* si occupa, per parte sua, della preparazione al matrimonio e della vita coniugale. Dopo alcune brevi riflessioni sul significato del sacramento cristiano, l'autrice presenta una lunga sezione antologica con numerosi discorsi e scritti di Pio XII sul matrimonio, pontefice definito in una didascalia «il Papa della famiglia»²⁹. *A te sposa cristiana* è rivolto invece alla moglie cristiana. Corredato da preghiere e istruzioni per la liturgia, offre numerosi consigli sulla vita matrimoniale e l'educazione dei figli. Anche in questo caso la Vincenti si occupa di problemi concreti e particolari, come, a titolo d'esempio, indicazioni sul modo di festeggiare «cristianamente» onomastici e compleanni.

Le autrici propongono una dettagliata analisi linguistica dei libri della Vincenti, da cui si possono trarre significativi spunti per meglio comprendere le caratteristiche dei plutarchi e della manualistica educativa. Sul piano degli strumenti argomentativi, emerge una certa continuità con gli scritti di ispirazione religiosa precedenti, associata però ad una convergenza con «stilemi e strategie linguistiche propri della letteratura laica, impiegati dall'editoria cattolica a vantaggio della propaganda cristiana»³⁰. Anche in questo caso, questi libretti, pur «poveri» e divulgativi, mostrano una elaborazione scrupolosa, in cui l'armamentario linguistico è orientato a raggiungere le lettrici con una efficace persuasione. Le varie tecniche retoriche utilizzate, i registri dialogici, gli esempi e le autorevoli citazioni sono ben incasellati per suffragare le posizioni sostenute e motivare i consigli offerti.

In conclusione, si può sottolineare come oltre a inedite e approfondite ricerche sui plutarchi e sulle scritture educative, tra i vari elementi da apprezzare nel volume di Rita Fresu e Stefania Sotgiu vi sia lo studio di una figura come quella di Maria Vincenti, tanto rilevante nell'educazione popolare quanto poco conosciuta. Come sostenuto nell'introduzione dalle autrici, «Maestra Vincenti rientra nel novero di quelle personalità forse poco note, che tuttavia hanno agito tanto, ed efficacemente, lungo il secolo scorso, in momenti storicamente cruciali per la formazione dell'identità individuale e nazionale, operando in

pegnato *Con Maria*. Nel 1961 si trasferì in Inghilterra, dove curò la stampa di alcune biografie di santi e libri religiosi che ebbero grande successo. Risiedette oltremarina sino all'improvvisa morte nel 1967.

²⁹ M. Vincenti, *Il poema delle nozze*, Alba, Pia Società Figlie di S. Paolo, 1946, p. 25.

³⁰ Fresu, Sotgiu, *Editoria cattolica femminile tra Otto e Novecento. La lingua della produzione educativa di suor Maria Vincenti*, cit., p. 158.

contesti spesso periferici, e attraverso strumenti quasi sconosciuti alla cultura “alta”, ma che hanno avuto larga circolazione tra le fasce basse e medio-basse della popolazione, con ricadute significative per la diffusione dei modelli linguistici che veicolano. Il suo contributo educativo, come quello di altre figure analogamente collocate ai margini nel panorama scientifico, ha dunque rivestito un'enorme importanza per le giovani con cui è entrata in contatto, e per coloro che hanno saputo cogliere e mettere a frutto il lascito pedagogico dell'intero ordine paolino, beneficiando così di una trasmissione di valori fra cui, in maniera più o meno consapevole, c'è anche la lingua»³¹.

³¹ *Ibid.*, p. 11.

Educazione e carità fra modelli del passato e cambiamento sociale. La leggenda del «santo educatore»

Carmela Covato
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Elisabetta Patrizi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
elisabetta.patrizi@unmc.it

Edoardo Bressan
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
edoardo.bressan@unimc.it

Giorgio Rossi
University of Roma Tre (Italy)
Salesian Historical Institute (Rome,
Italy)
rossig36@gmail.com

Paolo Alfieri
Department of Education
Catholic University of Sacre Heart of
Milan (Italy)
paolo.alfieri@unicatt.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Education and charity between past models and social change. The legend of the «holy educator»

ABSTRACT: The essay examines the volume by Roberto Sani dedicated to the

transformation of the figure and the historical experience of Filippo Neri, up to the construction of the image of the «holy educator», with its centrality in Catholic educational works from the second eighteenth century onwards. Through an extensive debate involving several voices, the worthy work of Filippo Neri is reviewed, both in the field of popular school and in that of social assistance.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Lay associations; New religious congregations; Charity institutions; XVIII-XIX Centuries.

Carmela Covato

Affrontare una ricerca su San Filippo Neri significa approfondire una delle figure più emblematiche nella storia della vita religiosa, sociale e culturale della realtà italiana e, in modo particolare, della Roma del Cinquecento, di una città-mondo simbolicamente universale. Non solo; vuol dire anche cercare di cogliere il vero significato della “fortuna” di una esemplarità che si è dipanata per secoli e di un culto per molti versi travisato.

Lo ha fatto, di recente, con esiti assai significativi, Roberto Sani in un volume importante e, direi, per molti versi necessario perché esso offre, pur in presenza di una saggistica oramai assai vasta sul tema, innovative ed inedite linee interpretative.

Sulle traiettorie ermeneutiche elaborate dall’Autore, cercherò di sviluppare alcune considerazioni e riflessioni.

Il titolo, assai suggestivo, scelto da Sani per il volume – *La leggenda del «Santo educatore»* – che riecheggia il noto romanzo di Joseph Roth del 1939, ci offre immediatamente indizi assai significativi sulla finalità principale di un lavoro che ha inteso decostruire, sulla base delle più importanti opere agiografiche, delle testimonianze rese durante i processi di beatificazione e canonizzazione, delle numerose fonti iconografiche, la genesi, il percorso e la durata di una ‘lettura’ distorsiva della figura di Filippo Neri che ha inteso, a torto, caratterizzare il suo operato in senso pedagogico e il suo *Oratorio* come luogo destinato all’educazione dell’infanzia e della gioventù.

Questa tradizione interpretativa, estranea ai contemporanei, come è stato messo ben in rilievo, fra gli altri, nelle sue approfondite ricerche, da A. Cistellini, ha avuto una notevole fortuna a partire dal XVII secolo e soprattutto nel corso dell’Ottocento, come dimostrano gli arbitrari accostamenti all’opera di Don Bosco e all’impresa salesiana in sintonia con le esigenze auto-legittimanti da parte della Chiesa cattolica nei confronti di una egemonia educativa da ribadire o riconquistare nei tempi di quel conflitto maturato verso l’impegno degli stati nazionali nei confronti dell’istruzione pubblica popolare e non solo. Nel secolo successivo, nel Novecento – come ben evidenzia l’indagine di Sani – molte delle ricostruzioni presenti nella trattatistica e manualistica pedagogica ribadiscono, senza dubbio alcuno, la presunta vocazione pedagogica del Santo.

A fronte della sua precisa caratterizzazione di «opera nuova» e contrassegnata – come ha opportunamente sottolineato Roberto Sani – da «inconfondibile peculiarità», l'Oratorio filippino aveva finito, nel corso della sua lunga storia, per essere indebitamente assimilato ad altre tipologie di istituzioni cattoliche sorte in epoca tridentina, prime fra tutte quelle rivolte essenzialmente all'educazione e all'istruzione dell'infanzia e della gioventù¹.

A guidare Sani in questo percorso di decostruzione di una tradizione costruita nel tempo, dalla lunga durata, è il ricorso ad una categoria storiografica di grande rilievo elaborata da E. J. Hobsbawm e da T. Ranger², vale a dire l'*invenzione della tradizione*, che ha avuto finora una scarsissima applicazione nel campo degli studi storico-educativi.

L'applicazione della categoria dell'*invenzione della tradizione* era stata già anticipata da Sani nello studio sulla storia delle origini dell'università di Macerata. Va ricordato, a questo proposito, il saggio *L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso dell'origine duecentesche dello Studium maceratese*³, dove l'ipotesi interpretativa viene pienamente sviluppata.

Questa categoria interpretativa, finora applicata quasi esclusivamente alle istituzioni laiche, viene dunque percorsa ora dall'Autore proprio nell'ambito di una questione che riguarda la storia della religiosità e della Chiesa cattolica per poi aprirsi specificamente all'ambito storico-educativo considerato nel suo complesso sia formale che informale.

In questa direzione, il volume intraprende, infatti, la decostruzione di una tradizione che si rivela "inventata" e che, a partire dalla seconda metà del Seicento, sulla scia della crisi quietista che aveva investito anche molti filippini, ha voluto declinare la figura di Filippo Neri, tradendo, come si è detto, la sua identità più autentica, in educatore dell'infanzia e della gioventù, oscurando così il suo ruolo rivoluzionario di riformatore della spiritualità religiosa della Roma del Cinquecento, di conversione degli eretici e, dunque, la vera missione del suo Oratorio, la sua vocazione per gli ultimi, per i vagabondi, senza fissa dimora e, infine, l'amore gioioso per la musica e il canto. Questo, in sintesi, è il fulcro interpretativo principale e più originale dello studio di Roberto Sani.

La molteplicità delle fonti utilizzate a questo scopo è davvero molto ricca e la loro lettura si rivela attenta a farle dialogare fra loro, a partire dalle

¹ R. Sani, *La leggenda del «Santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, Macerata, eum, 2021, p. 10.

² Si veda, a questo proposito, E.J. Hobsbawm, T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1987.

³ R. Sani, *L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso dell'origine duecentesche dello Studium maceratese*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, 2 vols., Lecce, Pensa Multimedia, Vol. 1, 2013, pp. 507-538. Si veda anche, a questo proposito, L. Pomante, *L'Università italiana nel ventennio fascista. Tra «invenzione della tradizione» e recupero del «primato culturale e civile» della Nazione*, in Id., *L'Università italiana del Novecento. Nuovi itinerari storiografici e nuovi percorsi di ricerca*. Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 19-53.

testimonianze rese nei processi di beatificazione, dall'analisi delle principali opere agiografiche a lui dedicate fra XVII e XIX secolo, fino ai più noti manuali di storia della pedagogia del Novecento, che ripercorrono quei travisamenti oramai consolidati, e ai prodotti audiovisivi dedicati a Filippo Neri, fra i quali si segnala *State buoni se potete* (1983), nel quale si propone un'assimilazione arbitraria all'esperienza, nata in ben altro contesto, di Don Lorenzo Milani.

La riflessione sottintesa nelle tesi argomentative elaborate da Sani, suffragate dal ricorso ad una vasta e accurata molteplicità di fonti assai preziose e a svariati e significativi riferimenti bibliografici si rivela tanto più significativa in quanto supportata da elementi e spunti che illustrano le varie fasi e costituiscono i molteplici tratti dell'evoluzione storicamente fatta registrare dalle rappresentazioni del «Santo educatore».

La ricostruzione dell'esperienza reale di Filippo Neri implica una molteplicità di dimensioni in una prospettiva che tenga conto sia della sua vicenda esistenziale e della genesi e del reale ruolo svolto dall'Oratorio, sia del significato autentico della tensione verso l'elevazione spirituale dei giovani e non solo, sia delle numerose testimonianze dei processi di canonizzazione, davvero sorprendenti ed anche rivelatrici dei vissuti dei “miracolati”, dei traumi della loro vita quotidiana. Il loro racconto, a cui nel volume si fa ampiamente riferimento, acquista, infatti, anche lo spessore di una ricostruzione della vita materiale di ceti popolari di quegli anni e dunque di un'inedita forma di storia sociale.

Com'è noto – scrive Roberto Sani – i processi che portarono alla canonizzazione di Filippo Neri, il 12 marzo 1622, ebbero una gestazione lunga e complessa. [...] Inaugurato il 2 agosto 1595, il primo processo si svolse almeno inizialmente in modo spedito. Nel corso del primo anno, furono raccolte in Roma ben 146 deposizioni, oltre a quelle acquisite *extra Urbem*, alle quali se ne aggiunsero circa un centinaio negli anni seguenti. Interrotti alla metà del 1601, i lavori del processo ripresero nel febbraio del 1605 con l'audizione di ulteriori testi, per interrompersi poi nuovamente, a seguito della morte il 3 marzo, di papa Clemente VIII. Le deposizioni dei testimoni ripresero solo alcuni mesi dopo l'elezione del nuovo Pontefice Paolo V, nell'aprile del 1606. Tre anni più tardi, il 9 maggio 1609, il cardinal vicario Girolamo Pamphili avviò, ‘auctoritate apostolica’, il secondo processo, canonicamente qualificato ‘in genere’, circa la fama di santità e i miracoli, il quale si concluse il 20 giugno dello stesso anno. Avviato nell'estate del 1610, il terzo processo, il 25 maggio 1615, Filippo Neri fu dichiarato beato, mentre il 13 novembre 1621, il nuovo Pontefice Gregorio XV ne approvò la canonizzazione⁴.

L'Autore sottolinea poi come la celebrazione della canonizzazione avvenuta il 12 marzo 1622 sia stata contestuale a quelle, non meno significative, di Isidoro, Ignazio di Loyola, Francesco de Xavier e Teresa di Gesù.

Al di là dell'itinerario sintetizzato da Sani, le molte testimonianze rese dai fedeli, che riferiscono di guarigioni miracolose e di grandi prodigi, restituiscono non solo il clima di fervore spirituale, la forza dei suoi esercizi di virtù, non

⁴ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., pp. 13-14.

esenti da rapimenti mistici ed abbandoni estatici, ma raccontano anche, come si è detto, della società del tempo, delle malattie più diffuse legate alla povertà, dei pericoli del parto soprattutto per le donne dei ceti popolari e dell'insufficienza di luoghi di cura destinati ai poveri.

Valga per tutte, una testimonianza citata da Sani:

Et havendo la mia consorte perso tutta la parte vitale, non vi essendo altro di buono, se non che batteva un poco il cuore, posta sopra letto coperta assai, ch'era tutta fredda, la mammana disse queste formate parole: «se voi tirate la creatura verrà in pezzi, et lei morirà»; et io corsi subito ad oratione: a monache, a Capucini, alla Minerva, et poi me ne andai dal p. m. s. Filippo et lo pregai che venisse a visitare la mia consorte, che stava male, come ho detto. Lui venne [...]. Entrò in camera da solo [...]. Tornai in camera e trovai che la mia consorte aveva partorito la creatura senza dolore alcuno, et l mia consorte parlava benissimo et era di colore vivo, che prima era stata tenuta per morta⁵.

Prende forma così il felice esito di una «promessa di guarigione»⁶ per forza di cose spesso disattesa da quelle insufficienti istituzioni assistenziali di tipo ospedaliero diffuse anche in Europa fra il XV e il XVI e rivolte ai ceti più deboli⁷.

Nelle testimonianze rese nei processi di canonizzazione di Filippo Neri il sogno di una guarigione è affidato ad una figura dalla indubitabile forza spirituale e da particolari e suggestive doti taumaturgiche, come documenta Roberto Sani:

Nelle numerose testimonianze volte a lumeggiare l'impegno pastorale e lo *zelo animarum* di Filippo Neri raccolte nel corso dei processi, due aspetti emergono con una certa costanza: la straordinaria penetrazione psicologica manifestata a più riprese dal sacerdote fiorentino ed il vero e proprio dono della profezia che da più parti gli viene attribuito [...]. In talune testimonianze rese nel corso dei processi, il riferimento allo «spirito profetico» di Filippo Neri sembra effettivamente riconducibile alla sua capacità di cogliere il 'vissuto interiore' dell'interlocutore; in altri casi la penetrazione psicologica e l'abilità introspettiva non appaiono sufficienti a motivare la sua indubbia capacità a «scoprire l'intrinsechi del core» e a «predire diverse cose»⁸.

Un atteggiamento che sembra anticipare, in modo stupefacente, doti simili a quelle terapeutiche tipiche del colloquio psicoanalitico a partire dalla scoperta freudiana di fine Ottocento.

⁵ *Ibid.*, p. 16.

⁶ Si veda, a questo proposito, G. Pomata, *La promessa di guarigione. Malati e curatori in antico regime. Bologna XV-XVII secolo*, Bari, Laterza, 1994. Cfr. anche M. Gotor, *Chiesa e santità nell'Italia moderna*, Bari, Laterza, 2004.

⁷ Di utile consultazione sul tema, G. Cosmacini, *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste nera ai nostri giorni*, Bari, Laterza, 2016.

⁸ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., pp. 22-23.

Non mancano, nelle numerose testimonianze rese nel corso dei processi per la canonizzazione, i riferimenti ad aspetti peculiari – e talora singolarissimi –, come sottolinea Sani nella sua assai originale ed innovativa indagine, dell'esperienza religiosa e della pratica spirituale di Filippo Neri. Basterebbe qui fare riferimento, a titolo esemplificativo, ai rapimenti estatici e alle molteplici esperienze mistiche del sacerdote fiorentino, come anche, su un diverso piano, allo zelo da lui manifestato nella conversione degli ebrei e nella lotta all'eresia e in favore del recupero degli eretici, come nel celebre caso dell'ex domenicano Giacomo Massilara detto il Paleologo⁹.

Ci si trova, in ogni caso, di fronte ad un cantiere documentario veramente affascinante che consente a Roberto Sani di sviluppare nella sua avvincente ricerca la decostruzione di quella *tradizione inventata* che ha tramandato in un processo agiografico di lunga durata l'artificiosa immagine di un santo «educatore dell'infanzia e della gioventù»¹⁰.

Anche per quel che concerne l'Oratorio Filippino – sottolinea l'Autore – i processi per la canonizzazione di Filippo Neri ci restituiscono un'immagine lontana, se non del tutto estranea, rispetto a quella del prototipo e modello dell'istituzione educativa cattolica per eccellenza destinata all'infanzia e alla gioventù, che avrebbe preso piede nella tradizione popolare, come vedremo, nel corso del XIX e del XX secolo¹¹.

Questo è lo scopo e il filo conduttore principale del volume.

Il ricco repertorio delle fonti e la vasta documentazione presenti nel volume, incluso l'assai significativo apparato iconografico alla cui costruzione ha collaborato la storica dell'arte Susanne Adina Meyer, oltre a suffragare le ipotesi interpretative sviluppate dall'Autore, si aprono ad altre molteplici e importanti letture che ricordano per certi versi la ricostruzione della cultura popolare dal basso promossa da C. Ginzburg con lo studio sui benandanti e sui processi per stregoneria o con la ricostruzione della cultura di Menocchio, il mugnaio friulano del XVI secolo, a partire dalle sue deposizioni, dalle quale emerge un bagaglio culturale sottratto alla tradizione tramandata dalla cultura “alta” degli inquisitori e dei ceti dominanti, in una drammatica dicotomia fra cultura dotta e cultura popolare¹².

Così come non è possibile trascurare, a questo proposito, il senso delle riflessioni di Antonio Gramsci, formulate nei *Quaderni del carcere*, sul rapporto fra religione popolare e pensiero religioso delle élite quando egli riconosce alla Chiesa cattolica il costante impegno ad evitarne “pedagogicamente” una insanabile, catastrofica dicotomia, almeno «ufficialmente»¹³.

⁹ *Ibid.*, pp. 24-25.

¹⁰ *Ibid.*, p. 25.

¹¹ *Ibid.*, pp. 25-26.

¹² C. Ginzburg, *I benandanti. Stregoneria e culti agrari tra Cinquecento e Seicento*, Torino, Einaudi, 1966; Id., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.

¹³ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, Vol. II,

Sono davvero molte le sollecitazioni storiografiche che scaturiscono dalla lettura del saggio di Roberto Sani. Si tratta, infatti, di un testo decisamente innovativo che, a partire dalla decostruzione di una leggenda stratificatasi nei secoli, apre a nuove e assai feconde piste di ricerca.

Elisabetta Patrizi

Nel suo ricco e documentato lavoro *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese* Roberto Sani mostra come l'immagine di Filippo Neri quale santo educatore dell'infanzia e della gioventù, ideatore di un'istituzione, l'Oratorio, inteso come modello e prototipo dell'oratorio sorto intorno alla metà dell'Ottocento, sia frutto di un'invenzione della tradizione che stenta ancora ad essere inverata, non solo sul piano dell'immaginario collettivo, ma anche sul versante della manualistica di storia della pedagogia e dell'educazione ad uso delle scuole secondarie e delle università¹⁴.

Nonostante ciò, sul piano della ricerca storica sono stati fatti passi importanti. Basti ricordare le pionieristiche ricerche di Luois Ponnelle e Louis Bordet, confluite in *Saint Philippe Néri et la société romaine de son temps*, edita a Parigi nel 1929 e tradotta in italiano nel 1931, la monumentale opera di Antonio Cistellini, *San Filippo Neri, l'Oratorio e la congregazione oratoriana. Storia e spiritualità*, pubblicata nel 1989 (3 voll.), e non da ultimo l'edizione degli atti del processo di canonizzazione di san Filippo a cura di Giovanni Incisa della Rocchetta e di Nello Vian pubblicata tra il 1957 e il 1963¹⁵. Queste ricerche, come afferma Roberto Sani, «hanno contribuito [...] a fare giustizia di interpretazioni approssimative e superficiali, di letture semplificate e giudizi errati, quando non addirittura di vere e proprie 'leggende' fiorite attorno alla straordinaria personalità e alla biografia del santo fiorentino, prima fra tutte

p. 1831.

¹⁴ Sani, *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese*, cit.

¹⁵ Cfr. L. Ponnelle, L. Bordet, *Saint Philippe Néri et la société romaine de son temps (1515-1595)*, Paris, Bloud et Gay, 1928; ed. it. *San Filippo Neri e la società romana del suo tempo (1515-1595)*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1986; A. Cistellini, *San Filippo Neri, l'Oratorio e la Congregazione oratoriana. Storia e spiritualità*, 3 voll., Brescia Morcelliana, 1989; G. Incisa della Rocchetta, N. Vian, *Il primo processo per San Filippo Neri nel Codice Vaticano latino 3798 e in altri esemplari dell'Archivio dell'Oratorio di Roma edito e annotato da Giovanni Incisa della Rocchetta e Nello Vian; con la collaborazione del P. Carlo Gasbarri*, 4 voll., Città del Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 1957-1963.

quella che lo accreditava come ‘Santo educatore’ e come ‘Patrono dell’infanzia e della gioventù’»¹⁶.

Dato per assodato, grazie al lavoro di Roberto Sani, che l’idea di Filippo Neri educatore della gioventù si possa definire a tutti gli effetti frutto di una costruzione a posteriori, così come l’immagine dell’Oratorio filippino quale precursore dell’oratorio salesiano nella sua versione più nota e compiuta rappresenti un vero e proprio falso storico¹⁷, in questa sede intendiamo porci una domanda che può apparire in contraddizione di termini con quanto detto fin ora e dimostrato dalle ricerche di Sani, ovvero: «Esiste una pedagogia filippina?».

Lo spunto per questa riflessione ci viene da Antonio Cistellini. Il grande storico della Congregazione dell’Oratorio nel primo volume della sua opera, al paragrafo che reca per l’appunto il titolo *Pedagogica filippina* afferma:

Filippo col suo Oratorio, e prima ancora con la sua azione personale, sembrò quasi scoprire e additare fra i primi le linee maestre d’un saggio metodo pedagogico. Che se anche l’Oratorio filippino non attese soltanto (come altre istituzioni faranno) all’educazione e istruzione dei fanciulli, e non fu, come qualcuno pretese, palestra di giochi per stuoli di giovani, e fu invece una cosa tutta diversa, non è a dire a quanto preziosa e geniale invenzione esso sia stato, come alta scuola di vita e insieme riflesso evidente dell’animo festoso dell’autore¹⁸.

Ciò che forse genera qualche confusione è l’utilizzo del termine pedagogia, ma se è vero che Filippo Neri non si dedicò in maniera precipua all’educazione della gioventù come faranno altri suoi illustri contemporanei, vedi ad esempio Giuseppe Calasanzio, è anche vero che egli esercitò indubbiamente un’azione educativa attraverso il confessionale, l’oratorio, la predicazione, l’iniziativa della visita delle Sette Chiese e, più in generale, il suo impegno pastorale. Tutti aspetti, questi, che vanno indubbiamente letti come espressione di un’azione educativa.

A questo riguardo, sempre Cistellini, continua il suo ragionamento precisando come:

Si sa bene che, se pur si parla e si scrive a ragione di metodo educativo filippino, Filippo Neri non pensò mai di elaborare in modo sistematico la sua dottrina pedagogica (in verità, più esperienza che dottrina), ma che, presentandola piuttosto con la sua illuminata attività

¹⁶ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 110.

¹⁷ Come è stato dimostrato dalle ricerche sul tema, le prime esperienze di oratorio avviate da Giovanni Bosco sono vicine al modello dell’oratorio filippino e si concentrano inizialmente in via esclusiva su aspetti quali la preghiera e la dottrina cristiana, l’introduzione dell’elemento ludico-ricreativo arriverà in un secondo momento. È questo quanto emerge, ad esempio, dal noto resoconto scritto dallo stesso don Bosco nel 1846 a Camillo Benso conte di Cavour, allora vicario della città di Torino, per perorare la causa dell’Oratorio. Cfr. *Don Bosco educatore: scritti e testimonianze*, ed. a cura di P. Braido con la collaborazione di A. da Silva Ferreira, F. Motto, J. Manuel Prellezo, terza ed. accresciuta, Roma, LAS, 1997, pp. 33-36.

¹⁸ Cistellini, *San Filippo Neri, l’Oratorio e la Congregazione oratoriana*, cit., Vol. I, p. 100.

sacerdotale del tutto singolare, la confermò occasionalmente condensata in massime e detti e aforismi, rimasti bene impressi nell'animo dei suoi, che ne fecero tesoro e non tardarono a valutarli come tessere preziose d'un organico disegno musivo da riprodurre e semmai consegnare allo scritto¹⁹.

D'altra parte la cosa non stupisce, visto che uno dei motivi cardine della spiritualità filippina consiste proprio in quella nota «volontà di occultamento» che consegnò ai posteri l'immagine di Filippo Neri come una sorta di 'Socrate cristiano'²⁰. A tradurre in un'opera il pensiero educativo del sacerdote fiorentino ci pensò un suo figlio spirituale, un umanista raffinato, nonché uomo di curia al servizio del cardinale nepote Carlo Borromeo, considerato "uomo nostro" dai padri della Congregazione dell'Oratorio²¹. Facciamo riferimento a Silvio Antoniano (1540-1603), autore di uno dei trattati educativi più importanti dell'età moderna, destinato ad avere ampia circolazione e lunga fortuna, vale a dire i *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, pubblicati per la prima volta a Verona nel 1584 per i tipi di Sebastiano Dalle Donne e Girolamo Stringari²².

Ma prima di entrare nel merito dell'analisi dell'opera, al fine di mettere in luce gli elementi che più si avvicinano alla pratica quotidiana dell'Oratorio filippino, converrà provare a rispondere ad almeno tre domande chiave, che aiutano ad illuminare il tipo di rapporto intercorso tra l'intellettuale poi cardinale romano e il sacerdote fiorentino, ovvero: quando e come Silvio Antoniano conosce Filippo Neri? Che tipo di esperienza Antoniano vive all'interno dell'Oratorio? Cosa assorbe Antoniano dalla spiritualità filippina?

Rispetto al primo quesito possiamo affermare con certezza che l'intellettuale romano ebbe un forte e duraturo legame con l'Oratorio di san Filippo Neri. Presso la cappella del Presepio della Chiesa di Santa Maria in Vallicella c'è la sua sepoltura e ai padri della Congregazione dell'Oratorio egli dona la sua biblioteca a stampa, ora depositata (se pur non nella forma del fondo librario) presso la Biblioteca Vallicelliana di Roma²³. In passato si è pensato

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Cfr. G. Cassiani, *Valete sollicitudines, beata tranquillitas tra libri e collezioni. Filippo Neri nel suo studio*, «Annali di Storia moderna e contemporanea», vol. 13, 2007, p. 259 [241-279].

²¹ È Francesco Maria Tarugi a definire Silvio Antoniano «uomo nostro ma che non cohabita» nel memoriale rivolto ad Alfonso Paleotti, [1580], Archivio della Congregazione dell'Oratorio di Napoli, VII/2, 27; pubblicato «Memorie Oratoriane», vol. III, n. 2, 1982, pp. 16-17.

²² Sulla vita e sull'opera di Silvio Antoniano si veda: E. Patrizi, *Silvio Antoniano Un umanista ed educatore nell'età del Rinnovo cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010. Nel terzo volume dell'opera si propone un'edizione commentata della *princeps* dei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*.

²³ Sulla decorazione e dotazione della cappella del Presepio presso la Chiesa di Santa Maria in Vallicella si veda Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., Vol. I, pp. 197-1999; per una lettura integrale del documento di dotazione della cappella del Presepio e del testamento di Silvio Antoniano, *ibid.*, Vol. II, pp. 561-571. Sulla biblioteca a stampa di Silvio Antoniano si rimanda a Ead., *Del congiungere le gemme de' gentili con la sapientia de' christiani: la biblioteca del card. Silvio Antoniano tra studia*

addirittura che Silvio Antoniano fosse entrato a far parte della Congregazione dell'Oratorio, così non fu, ma certamente egli fu un figlio spirituale di Filippo Neri e un assiduo frequentatore del circolo filippino.

Non si conosce con certezza il momento in cui Silvio Antoniano e Filippo Neri si conobbero; tuttavia il biografo del sacerdote romano, Giuseppe Castiglione, fornisce qualche indicazione utile per individuare alcuni termini cronologici. Ci riferisce nello specifico che Antoniano avviò la frequentazione di Filippo Neri e dei suoi discepoli prima della costituzione della Congregazione dell'Oratorio, avvenuta nel 1575 e, ovviamente, prima del successivo trasferimento dei padri della Congregazione presso la sede di Santa Maria in Vallicella. Precisa, inoltre, che per risalire all'origine del rapporto tra Silvio Antoniano e Filippo Neri bisogna andare ancora più a ritroso nel tempo, fino al periodo antecedente al trasferimento dei primi discepoli di Filippo nella chiesa San Giovanni dei Fiorentini – che fu affidata alla cura parrocchiale di Filippo nel 1564 –, quando ancora le riunioni dell'Oratorio si svolgevano presso gli ambienti di S. Girolamo della Carità²⁴. Proprio a S. Girolamo della Carità, intorno al 1558 (quando Antoniano rientra a Roma dopo la parentesi ferrarese) quell'esperienza che era cominciata «come piccolo cenacolo di iniziati», venne ad essere indicata comunemente con il nome di Oratorio e iniziò ad assumere una forma via via sempre più precisa e stabile²⁵.

Nel corso di una fase di assestamento, che durò grosso modo un decennio, inoltre, si vennero a distinguere «due forme di Oratorio, dapprima complementari e poi sempre più differenziate, se pur mai estranee l'una all'altra, ed entrambe indicate con la stessa designazione: l'Oratorio grande e l'Oratorio piccolo»²⁶. L'Oratorio grande delle ore pomeridiane, destinato a un ampio pubblico, presto prese gli spazi della chiesa e si distinse per la pratica della lettura familiare della parola di Dio, del dialogo, delle esposizioni inerenti alla storia della Chiesa e le vite dei santi e, non da ultimo, per i canti di laudi. Non passò molto tempo che all'Oratorio grande tenne dietro l'Oratorio piccolo o della sera, rivolto a una cerchia più ristretta di figli spirituali di Filippo Neri. Esso aveva una forma simile a quella di una confraternita laica ed era occupato in varie attività, dall'orazione mentale e vocale alle litanie dei santi, dalle classiche e antiche preci alla mortificazione del corpo durante la recitazione del *Miserere* fino alla visita domenicale ai malati.

I due rami dell'istituzione oratoriana, come si vede, hanno una fisionomia molto distante da quella dell'Oratorio ottocentesco. Antoniano conobbe entrambe le forme dell'Oratorio, quella pomeridiana e quella serotina. I convegni filippini aprirono il letterato romano a un'esperienza religiosa intensa e

humanitatis e cultura ecclesiastica, Firenze, Olschki, 2011.

²⁴ Giuseppe Castiglione, *Silvii Antoniani S.R.E. Cardinalis vita*, Romae, apud Iacobum Mascardum, 1610, p. 26.

²⁵ Cistellini, *San Filippo Neri, l'Oratorio e la Congregazione oratoriana*, cit., Vol. I, p. 33.

²⁶ *Ibid.*, p. 75.

originale, che segnò profondamente la sua spiritualità, il suo stile di vita, la sua concezione del mestiere di intellettuale, come anche la rete di rapporti amicali che ebbe modo di coltivare negli anni a venire; così il suo percorso biografico si poté incrociare con quello dei padri filippini Giovan Francesco Bordini, Francesco Maria Tarugi e Cesare Baronio, fino ad incontrare quello di uno dei figli eccellenti di Filippo Neri più noti, vale a dire Federico Borromeo.

Silvio Antoniano, con molta probabilità, intensificò i suoi contatti con la famiglia filippina proprio all'indomani della partenza di Carlo Borromeo da Roma (1565); tuttavia diverse sono le ipotesi che si possono formulare sulle circostanze ed eventi che favorirono il primo incontro tra il letterato romano e l'ambiente oratoriano. Si può pensare, ad esempio, che la buona fama di cui godeva Filippo Neri presso la corte pontificia e, in particolare, presso Carlo Borromeo fu uno degli elementi che favorì l'avvicinamento di Silvio Antoniano all'Oratorio. L'inizio dei rapporti tra Carlo Borromeo e Filippo Neri, tuttavia, risaliva al 1563, allorché il cardinal nipote decideva di partecipare alla visita delle Sette Chiese, più volte giustamente richiamata nel volume di Roberto Sani come uno dei momenti più 'popolari' delle attività devozionali promosse dal sacerdote fiorentino. Filippo aveva trasformato questa antica pratica individuale «in un pellegrinaggio di popolo per il giovedì grasso», in una sorta di «carnevale cristiano», costituito da una suggestiva passeggiata tra le sette basiliche più importanti dell'Urbe, inframezzata da «musica di voci, cornette e flauti», da una «refezione all'aperto» e suggellata da un sermone finale²⁷. Non si può escludere che la visita delle Sette Chiese, già avviata da Filippo Neri nel carnevale del 1559, possa essere stata una delle prime occasioni di incontro con Filippo Neri anche per Silvio Antoniano. Non possiamo stabilirlo con certezza. Fatto sta, però, che l'intellettuale romano fu letteralmente conquistato dallo spirito filippino e frequentò l'Oratorio con grande assiduità, tanto da poter essere annoverato nel gruppo ristretto di persone non appartenenti alla Congregazione più vicine a Filippo Neri, tant'è che proprio a lui il cardinale di Verona Agostino Valier affida il ruolo di voce narrante nel noto dialogo *Philippus, sive christiana laetitia*²⁸.

Questa fonte consente di rispondere alla terza domanda che ci eravamo posti all'inizio della relazione, ovvero: cosa assorbe Antoniano dalla spiritualità

²⁷ *Ibid.*, pp. 122-123.

²⁸ A. Valier, *Il dialogo della gioia cristiana*. Testo latino, traduzione e introduzione a cura di A. Cistellini, prefazione di N. Vian, Brescia, La scuola, 1975. Il *Philippus* non ebbe grande successo, il manoscritto originale del dialogo, infatti, rimase inedito per lungo tempo e venne alla luce solo alla fine del XVIII secolo. Dell'opera furono pubblicate alcune traduzioni nel corso dell'Ottocento, tutte basate su una copia dell'originale. L'edizione dell'opera curata da Cistellini riproduce per la prima volta l'originale vallicellano. Per un'analisi dei contenuti dell'opera rimane fondamentale: A. Dupront, *Autour de saint Filippo Neri: de l'optimisme chrétien*, «Mélanges d'Archéologie et d'Histoire», vol. XLIX, 1932, pp. 219-259, ora in A. Dupront, *Genèses des Temps modernes. Rome, les Réformes et le Nouveau Monde*. Textes réunis et présentés par D. Julia, P. Boutry, Paris, Gallimard, Le Seuil, 2001, pp. 207-235.

filippina? Il *Philippus* è un dialogo nel dialogo. È ambientato nel cortile del Palazzo di San Marco a Roma, alla presenza del cardinale di Verona, Agostino Valier, e di altri uditori, ai quali Antoniano riferisce della conversazione tenuta alla mensa della Vallicella attorno al tema tratto dal versetto paolino *Gaudente in Domino semper*, proposto proprio da Filippo Neri come argomento di riflessione. Tra coloro che prendono la parola per delineare la propria idea di gioia cristiana ci sono due oratoriani di primo piano come Cesare Baronio e Giovan Francesco Bordini e un figlio spirituale illustre di Filippo Neri come Federico Borromeo. Chiude il giro di riflessioni proprio Filippo Neri, che compendia le tesi esposte dai convenuti alla Vallicella e mostra come per conseguire la meta della *laetitia christiana* non vi è un'unica via, ma tante strade da percorrere in parallelo che permettono di coltivare una vita interiore ricca ed intensa nella quale si possono incontrare e conciliare – come ha osservato Wietse de Boer – «la visione religiosa del peccato e della redenzione con un apprezzamento umanistico del mondo»²⁹. In questo aspetto si concentrano le ragioni più profonde del successo dell'esperienza oratoriana, che da subito riuscì a coinvolgere la gente comune al pari degli ambienti della nobiltà e dell'alto clero.

Nel *Philippus* si celebrano al contempo la semplicità e la forza della spiritualità filippina ed, elemento non secondario, si offre un ritratto vivido ed efficace di Filippo Neri lui vivente. L'opera di Agostino Valier non ha pretese di esaustività, ma è un omaggio ad una grande personalità del tempo che viene delineata attraverso il linguaggio familiare ed immediato del dialogo. Il cardinale di Verona non fu un assiduo della Vallicella, certo ebbe modo di conoscere Filippo Neri durante i suoi soggiorni romani, ma con molta probabilità fu avviato alla comprensione dell'esperienza oratoriana dai racconti dell'amico Silvio Antoniano. Si può pensare, pertanto, che le affermazioni fatte da Antoniano nel dialogo sull'Oratorio e su Filippo Neri siano molto vicine ai reali pensieri dell'intellettuale romano. Egli, ad esempio, descrive l'Oratorio come «luogo che ho preso a frequentare sovente, dove cerco e trovo rimedio a tutte le mie fatiche e a tutte le preoccupazioni (e confesso volentieri di avervi imparato molte cose utilissime)» e aggiunge «qui si tengono frequenti colloqui spirituali, si annienta la malizia di Satana, si apprende agevolmente e si mescola la giovialità della vita con un'ottima disciplina»; mentre più avanti, parlando di Filippo Neri afferma di considerarlo come «ottimo padre che io venero e dal quale io mi diparto sempre migliore e più ilare ogni qualvolta lo frequento»³⁰.

Silvio Antoniano ebbe il privilegio di conoscere e di assorbire la spiritualità filippina a tal punto da trasporre le intuizioni educative di Filippo Neri nel suo capolavoro: *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*. Il trattato

²⁹ W. de Boer, *La conquista dell'anima. Fede, disciplina e ordine pubblico nella Milano della Controriforma*, Torino, Einaudi, 2004, p. 129.

³⁰ Valier, *Il dialogo*, cit., pp. 7 e 11.

rappresenta l'unica opera compiuta data alle stampe dall'intellettuale romano, che lasciò la maggior parte della sua produzione letteraria in forma manoscritta, non solo perché convinto fautore di quel principio di *cautio adhienda in edendis libris* (magistralmente argomentato dall'amico di una vita Agostino Valier)³¹, ma anche perché in linea con lo spirito filippino aveva fatto del nascondimento uno dei suoi principi di vita. L'opera, come abbiamo ricordato, fu edita la prima volta nel 1584, dopo un attento lavoro di revisione affidato per lo più alla cura di Agostino Valier³². Della pubblicazione, invece, si fece carico un altro personaggio vicino all'ambiente oratoriano, Alessio Figliucci, domenicano che aveva elaborato la prima traduzione italiana del Catechismo tridentino e che aveva frequentato Filippo Neri negli anni delle riunioni a San Girolamo. Il tema centrale affrontato nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, com'è noto, è quello dell'educazione familiare. Destinatario principale è il padre di famiglia e tra le fonti primarie del trattato c'è proprio il Catechismo tridentino, alla cui esegesi è dedicato tutto il libro secondo dell'opera. Se il primo libro si concentra sull'importanza del vincolo matrimoniale, interpretato alla luce delle nuove disposizioni tridentine, quale sacramento e vincolo indissolubile stretto davanti a Dio e finalizzato alla procreazione, nel terzo libro si recuperarono le tematiche classiche della letteratura educativa umanistica, rilette però alla luce di una nuova concezione antropologica che ha al centro i concetti di peccato originale e di redenzione. Ecco, in questa parte il processo educativo è visto come strumento indispensabile per tenere a freno la natura concupiscibile dell'uomo e per instradarla correttamente, adeguandola all'*habitus* cristiano attraverso il «sale della buona disciplina»³³.

Proprio nel terzo libro, nel quale Silvio Antoniano propone al padre di famiglia un dettagliato prontuario utile a far fronte a tutte le questioni fondamentali inerenti l'educazione intellettuale, morale e fisica del fanciullo e dell'adolescente (attenzione alle inclinazioni naturali del fanciullo, moderazione nelle punizioni, così come nel cibo, nel sonno e nel vestiario, necessità della ricreazione, utilità della lettura «sorvegliata» dei classici, importanza del maestro, istruzione abecedaria etc.) si possono ritrovare concetti che rimandano all'ambiente oratoriano. In particolare, lo spirito filippino emerge dalla lettura dei capitoli che affrontano il tema degli svaghi e delle ricreazioni adatti al fanciullo e al ragazzo cristiano. Tra questi si indica l'occupazione «dell'honesto motteggiare» che,

³¹ Si fa riferimento a quella sorta di testamento spirituale ed insieme resoconto della propria attività intellettuale scritto da Agostino Valier nella parte finale della sua vita e dedicato all'amico fraterno Silvio Antoniano. L'opera rimase manoscritta per volontà del suo stesso autore e conobbe gli onori delle stampe solo nel Settecento: Agostino Valier, *De cautione adhibenda in edendis libris*, Patavii, excudebat Iosephus Cominus, 1719.

³² Sulla genesi, le fonti e i contenuti dei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* si veda Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., Vol. I, parte seconda e terza.

³³ Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, cit., lib. III, cap. III, c. 125v.

seguendo le indicazioni fornite dal *Galateo* in proposito, definisce come quella «certa piacevolezza di ragionare», evitando gli eccessi della «buffoneria» e della «rusticità», propria dei motti vili e rozzi. Il motto, inoltre, precisa l'Antoniano, se usato con moderazione e delicatezza, potrà rivelarsi un piacevole «condimento delle compagnie» e una medicina utile per correggere alcuni piccoli difetti dei fanciulli. Egli, infine, indica il motteggiare come una ricreazione praticata anche da tanti «huomini religiosi, et di grande spirito» e, in questa affermazione, non è difficile riconoscere il riferimento a Filippo Neri, che proprio per il suo spirito arguto e pronto al motto era anche conosciuto come Pippo bono³⁴.

Un ulteriore omaggio all'ambiente dell'Oratorio si trova nelle indicazioni fornite da Silvio Antoniano rispetto alla musica come «onesta ricreazione». D'altra parte il Poetino, come sarà a lungo chiamato Silvio Antoniano da amici e conoscenti, che si era guadagnato l'attenzione della corte pontificia ed estense nonostante gli umili natali proprio per la sua familiarità con il verso e la lira, non poteva tralasciare di parlare nel suo trattato dell'importanza di una corretta educazione musicale; tanto più che grazie alla frequentazione dell'Oratorio filippino aveva riscoperto questa sua antica passione all'interno di una nuova cornice, più confacente al suo status di uomo di Chiesa. L'intellettuale romano nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* si concentra in modo particolare sull'analisi dell'occupazione del canto. Egli mette in guardia il lettore dall'ascolto di «canti lascivi et molli», specialmente di natura amorosa, e lo invita a sperimentare i pregi dei canti «gravi, et pieni di honestà», anche semplici e «orecchiabili» come le «divote canzonette» dei Padri dell'Oratorio di Filippo Neri. Di questi canti Silvio Antoniano parla con grande familiarità, descrivendoli come pieni di «cose affettuose, et morali, che nutriscono lo spirito, et l'amor di Dio», adatti per essere cantati anche «da pochi, et con mediocre intelligenza» e, pertanto, utili persino – come sottolinea con enfasi – ai «domestici di case» e alle «figliole femine»³⁵.

Lo spirito oratoriano aleggia anche in tutte le pagine che Silvio Antoniano dedica al gioco, nelle quali Cistellini ha riconosciuto una sorta di «illustrazione di quello che al vivo, sotto l'ispirazione e lo sguardo luminoso di padre Filippo, si praticava e si insegnava negli incontri oratoriani»³⁶. Ma più in generale, come ha osservato ancora una volta lo studioso bresciano, l'intero progetto dei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* rappresenta «l'interpretazione più autentica delle intuizioni e degli indirizzi positivi dell'Oratorio» e a conferma di questa sua affermazione, ricorda la dedica apposta da Silvio Antoniano nell'esemplare del suo trattato donato ai Padri dell'Oratorio e attualmente conservato presso la Biblioteca Vallicelliana di Roma: «Reverendis Patribus Congregationis Oratorii S. Mariae ad Vallicellam libri auctor, hoc quidquid

³⁴ *Ibid.*, lib. III, cap. LI, cc. 156v-157r.

³⁵ *Ibid.*, lib. III, cap. LII, c. 157v.

³⁶ Cistellini, *San Filippo Neri, l'Oratorio e la Congregazione oratoriana*, cit., Vol. I, p. 102.

est fructus, ab eorum spirituali semente, Dei benignitate editum, amoris et observantiae ergo offert»; una dedica che, secondo Cistellini, si comprende a pieno solo una volta chiarito che «il seminatore e solerte giardiniere non era altri che lui, l'amabile padre Filippo Neri»³⁷.

Certamente possiamo concordare con Cistellini nel ritenere che nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* Antoniano prova a mettere a frutto una delle lezioni più importanti del sacerdote fiorentino, cercando di armonizzare il principio di libertà con quello di autorità nel rapporto educativo, provando a coniugare le naturali inclinazioni dell'educando con l'osservanza dei precetti religiosi attraverso l'adesione ad una disciplina che è consuetudine, abitudine fatta di regole sociali, civili e religiose, la cui grammatica va assorbita sin dai primi istanti di vita, insieme al latte materno, per consentire al fanciullo e poi adolescente di esprimere la sua individualità all'interno di un codice comportamentale condiviso e controllato, in cui si cerca di saldare la cultura umanistica alla disciplina religiosa. È soprattutto nella vita interiore del soggetto, che si vuole ricca, profonda e personale, che Silvio Antoniano recupera l'idea di un nuovo umanesimo – come lo ebbe a definire Alphonse Dupront³⁸ – capace di conciliare il sentimento religioso e il senso delle cose, recuperando così la grande lezione di *laetitia christiana* lasciata ai posteri da Filippo Neri attraverso la forza del suo esempio e delle opere da lui realizzate, oltre le parole e gli scritti, in coerenza con quel ruolo di Socrate cristiano con il quale lo avevano celebrato i suoi contemporanei. In questa veste il sacerdote fiorentino fu educatore, non dell'infanzia e della gioventù nello specifico, ma di un'umanità composita e variegata alla quale seppe avvicinarsi attraverso canali comunicativi ed esperienze di animazione spirituale diverse, tutte accomunate però dalla stessa gioia di vivere per e nella gloria di Dio.

Edoardo Bressan

Le pagine del volume di Roberto Sani dedicate all'*invenzione della tradizione* di un Filippo Neri educatore dei giovani e anticipatore dell'oratorio otto-novecentesco trovano un puntuale riscontro nella situazione milanese, consentendo di rileggerne alcune peculiarità. Con gli inizi del XIX secolo – e già con qualche significativa anticipazione, lungo quello che è stato definito un «lungo Settecento»³⁹ – educazione e carità diventano un riferimento essenziale dell'opera della Chiesa di fronte alle trasformazioni politiche ed economiche

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Dupront, *Genèses des Temps modernes*. cit., p. 233.

³⁹ Si veda C. Capra, *Gli italiani prima dell'Italia. Un lungo Settecento, dalla fine della Controriforma a Napoleone*, Roma, Carocci, 2014.

avvenute fra età delle Riforme e prima Restaurazione. I nuovi istituti religiosi sorti allora, maschili e soprattutto femminili, ne fanno il campo privilegiato dei loro interventi con un peso via via crescente nell'intera società italiana⁴⁰.

Davanti alla crisi dei modelli sociali ed educativi nel passaggio fra XVIII e XIX secolo⁴¹, come osserva Roberto Sani, nasceva e si consolidava un

vigorous impegno manifestato a tutti i livelli dalla Chiesa dell'Ottocento sul versante della cura e dell'educazione e istruzione dell'infanzia e della gioventù e, al contempo, la crescente ricerca di figure di riferimento e di autorevoli modelli su questo versante, in grado non solamente di incarnare in sommo grado lo spirito della nuova progettualità pedagogica ed educativa del cattolicesimo post rivoluzionario, ma anche di attestare la continuità di tale progettualità con la grande tradizione educativa dei secoli passati, massime quella che aveva connotato l'età della Riforma e della Controriforma⁴².

Da questo punto di vista, è del tutto comprensibile come la figura di Filippo Neri «abbia finito per divenire una sorta di *trait d'union* fra la gloriosa tradizione pedagogica ed educativa della Chiesa del Cinquecento e le iniziative ed esperienze avviate su questo stesso terreno dal cattolicesimo della Restaurazione», per arrivare a una

indebita ed equivoca sovrapposizione, destinata a divenire un vero e proprio luogo comune, tra l'originario Oratorio fondato nel XVI secolo dal santo fiorentino e le istituzioni educative per l'infanzia e la gioventù denominate nello stesso modo e promosse nel corso del secolo XIX nella penisola dai nuovi istituti religiosi, primi fra tutti i Figli di Maria Immacolata di Lodovico Pavoni e i Salesiani di don Giovanni Bosco⁴³.

In terra ambrosiana, com'è appena il caso di ricordare, la tradizione dell'oratorio era legata, fin dall'epoca borromaica, alle Scuole della dottrina cristiana, costituendone anche una possibile prosecuzione associativa per i ragazzi meno giovani⁴⁴. Ma agli inizi del Settecento queste strutture, che pur avevano conosciuto in città e in diocesi un effettivo radicamento, apparivano in

⁴⁰ Si vedano al riguardo, per un convincente quadro d'insieme, M. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 83-122 e R. Sani, *Carità ed educazione: l'opera delle nuove fondazioni religiose in Lombardia*, in M. Bona Castellotti, E. Bressan, C. Fornasieri, P. Vismara (edd.), *Cultura, religione e trasformazione sociale. Milano e la Lombardia dalle riforme all'unità*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 355-370 (anche in R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2021, pp. 277-295).

⁴¹ Cfr. R. Sani (ed.), *Settecento pedagogico e riformatore. Scritti di Scipione Maffei, Gasparo Gozzi, Gian Rinaldo Carli, Gaetano Filangieri e Matteo Galdi*. Introduzione e cura di R. Sani, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019.

⁴² Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 88.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Per un quadro complessivo, cfr. E. Apeciti, *L'Oratorio ambrosiano da San Carlo ai giorni nostri*, Milano, Ancora, 1998.

crisi, per rispondere alla quale sorgono nuove esperienze di pastorale giovanile: la «Colombetta», l'oratorio della Sacra Famiglia e quello di San Filippo Neri⁴⁵. Si tratta di esperienze che mettono subito in evidenza i due aspetti caratterizzanti dell'esperienza milanese, riconoscibili con largo anticipo rispetto agli sviluppi ottocenteschi.

La «Colombetta» – con una denominazione che veniva dalla piccola chiesa di Santo Spirito, avuta in uso dall'Ospedale Maggiore il cui simbolo riprendeva appunto la «Colomba» dello Spirito Santo – era sempre stata sede di una Scuola della dottrina cristiana, ma nel 1743 apre un oratorio per «giovani e figli del popolo minuto», il primo non solo dell'episcopato del cardinale Giuseppe Pozzobonelli ma anche con questa specifica destinazione. Pur con un'esigua frequentazione, l'oratorio avrebbe tacitamente superato la soppressione giuseppina, fino al suo trasferimento nella basilica di San Lorenzo avvenuto nel 1807⁴⁶.

Maggiore riscontro ha l'«oratorio dei poveri giovani» della Sacra Famiglia, avviato nel 1757 da don Giuseppe Gilardi, della compagnia sacerdotale di San Pietro Apostolo, presso la parrocchia di San Nazaro in Pietrasanta⁴⁷, in cui l'insegnamento religioso (in milanese, per essere compreso da tutti, e non in latino o in «toscano») è accompagnato dal gioco: un'esperienza destinata a sua volta ad attraversare i problemi legati alla soppressione e a esaurirsi con il suo trasferimento nella parrocchia di Santo Stefano Maggiore, ma che certo presenta più di una somiglianza con l'«oratorio popolare» ottocentesco⁴⁸.

L'oratorio di San Filippo Neri costituisce, fra questi precedenti settecenteschi, il caso più singolare. Esso è il risultato dell'affidamento nel 1755 della parrocchia di San Satiro a una Congregazione di preti secolari sorta nel 1650 e ispirata alla spiritualità filippina, che ben presto coinvolge numerosi ecclesiastici milanesi⁴⁹. Due anni dopo, nel 1757, a San Satiro si stabilisce un gruppo di questi sacerdoti, conducendo vita comune secondo le regole della Vallicella e affiancati dall'oratorio dei «Fratelli Secolari», laici impegnati nell'insegnamento della dottrina e nell'attività educativa⁵⁰. Le soppressioni giuseppine del 1787 interessano la Congregazione ma non «l'oratorio dei secolari, in quanto società privata e con beni propri. Anzi questi laici continuano, con il consenso

⁴⁵ Cfr. P. Alfieri, *Oltre il «recinto». L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2011, pp. 7-11.

⁴⁶ Per queste notizie si veda G. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi*, Leumann-Torino, Elle Di Ci, 1985, pp. 165-167.

⁴⁷ Per una puntuale ricostruzione cfr. *ibid.*, pp. 167-186.

⁴⁸ Cfr. Alfieri, *Oltre il «recinto»*, cit., pp. 11-12.

⁴⁹ Su questa esperienza, che riprende un'eredità filippina già viva a Milano, si veda D. Sora, *La Congregazione dei Preti Secolari di san Filippo Neri a Milano (XVI- XVIII secolo)*, «Ricerche Storiche sulla Chiesa Ambrosiana», vol. XXXII, 2014, pp. 45-60.

⁵⁰ Sulle vicende di questo oratorio per i giovani si vedano G. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi*, cit., pp. 186-192 e quindi soprattutto G. Barzaghi, *Don Bosco e la chiesa lombarda. L'origine di un progetto*, Milano, Glossa, 2004, pp. 98-107.

dell'arcivescovo, la conduzione di un oratorio di ragazzi, acquistando un'area e dei locali per la ricreazione sul Corso di Porta Romana». Si tratta di una realtà destinata dunque a sopravvivere alla fine della Congregazione, con «con grande efficacia sul piano pastorale»⁵¹. L'oratorio di San Satiro avrebbe proseguito la sua opera lungo tutto l'Ottocento e oltre, acquisendo alcuni locali in corso San Celso e avviando «due scuole a vantaggio dei poveri fanciulli, e fattorini di bottega, una festiva nell'Oratorio di San Filippo Neri presso san Celso e l'altra serale nella contrada del Fieno», come risulta da una nota di apprezzamento inviata al parroco di San Satiro dall'Ispettorato delle Scuole Elementari nel 1838⁵², con un indubbio rilievo nel tessuto cittadino, testimoniato anche, come si vedrà, dalla non occasionale frequentazione di Antonio Rosmini.

Va sottolineato che non erano mancate resistenze a tale trasformazione, poi feconda di risultati, in «istituzione educativa». Ma questo è – vale la pena di sottolinearlo – un altro elemento che concorre a creare l'immagine di Filippo Neri quale iniziatore *tout court* dell'oratorio moderno, secondo un modello al quale si sarebbero conformati, negli anni successivi, anche i precedenti oratori federiciani. Lo dimostra un dipinto subito commissionato dai fratelli laici e tuttora conservato, *San Filippo Neri attorniato dai fanciulli nella ricreazione*: come osserva Gioachino Barzaghi, anche se in un modo «non rispettoso della storia» perché sovrappone «due piani distinti», questa «verità iconografica», legata a un sentire diffuso, contribuisce «non poco a diffondere l'equivoco storico di un San Filippo Neri fondatore degli oratori dei ragazzi»⁵³.

Vi è un'altra esperienza oratoriana che vale la pena di sottolineare, quella sorta in modo spontaneo per iniziativa del laico Giuseppe Figino, sia perché rappresenta la realtà sulla quale si sarebbe sviluppato il successivo oratorio di San Carlo, punto di riferimento educativo lungo tutto l'Ottocento e conosciuto anche da don Bosco, sia per il legame presto instauratosi con l'ambiente dell'Amicizia Cristiana milanese e la sua attività educativa⁵⁴. Giuseppe Figino, figlio di un barbiere e che svolgeva la stessa professione del padre, aveva iniziato

⁵¹ *Ibid.*, p. 99.

⁵² Cit. in Sora, *La Congregazione dei Preti Secolari di san Filippo Neri a Milano*, cit., p. 58.

⁵³ Barzaghi, *Don Bosco e la chiesa lombarda*, cit., p. 105 e nota.

⁵⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 155-187. Sull'Amicizia Cristiana di Milano si vedano almeno C. Bona, *Le «Amicizie». Società segrete e rinascita religiosa (1770-1830)*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1962, pp. 138-150; V.M. Michellini, *Le Amicizie Cristiane testimonianze storiche di rinascita cattolica*, Milano, Centro ambrosiano di documentazione e studi religiosi, 1977; L. Vaccaro, *I «veri cristiani». Esperienze di apostolato laicale a Milano tra Settecento e Ottocento*, in A. Acerbi, M. Marcocchi (edd.), *Ricerche sulla Chiesa di Milano nel Settecento*, Milano, Vita e Pensiero, 1988, pp. 253-304; A. Brustolon, *Una proposta di restaurazione culturale e spirituale attraverso l'età napoleonica: l'Amicizia Cristiana*, in R. Ghiringhelli, O. Sanguinetti (edd.), *Il cattolicesimo lombardo tra Rivoluzione francese Impero e Unità*. Atti del Convegno di Studio, Milano, 3-4 ottobre 2003, tenutosi nell'ambito del progetto di ricerca dell'ISIIN *Un cattolico fra due Imperi: il conte Giacomo Mellerio (1777-1847)*, Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2006, pp. 67-97; P.M. Galimberti, *Essendo la carità lo spirito di Milano. Storia dell'Istituto Beata Vergine Addolorata*. Postfazione di A. Frigerio, Milano, Terre di Mezzo, 2015, pp. 27-30; .

– fra molte difficoltà, superate con ammirevole tenacia – a raccogliere un gruppo di ragazzi e di «garzoni» allo scopo di fornire loro un insegnamento religioso e un luogo di ritrovo, incontrando un indubbio favore consolidatosi soprattutto negli anni Novanta del Settecento. Sul finire del decennio si approfondisce il legame con l'Amicizia milanese e proprio uno dei sacerdoti dell'associazione, don Carlo Riva Palazzi, diventa assistente spirituale del nuovo oratorio, che nel 1800 trova una sede più adatta per poi trasformarsi nella duratura esperienza di quello di San Carlo grazie al sostegno dell'Amicizia e all'aiuto del grande benefattore conte Giacomo Mellerio, amico di Rosmini e di Manzoni⁵⁵.

Figino rappresenta un esempio singolare di testimonianza laicale all'interno della Chiesa, svolgendo un'opera educativa che, con il suo carattere popolare, ricorda quella dei fondatori ottocenteschi. La sua figura, non a caso, viene descritta – all'indomani della morte avvenuta nel 1802, nella biografia scritta da un altro sacerdote dell'Amicizia impegnato negli oratori, Gerolamo Mascherana – come un modello per istruire i giovani «e dei doveri cristiani, e delle obbligazioni del loro stato, onde allevare dei buoni garzoni, e dei migliori operai formati a punto di religione, onesti, abili, vantaggiosi a se stessi, ed alla società»⁵⁶.

L'attività educativa trova un importante sostegno nella Pia Unione di Carità e Beneficenza, che propone una sorta di volontariato *ante litteram* nel campo dell'assistenza sociale e della scuola popolare, nella forma di libera associazione, non soggetta a proibizioni legislative o comunque a uno stretto controllo del governo, come nel caso delle confraternite, e anzi con il vantaggio di poter ottenere con una certa facilità un riconoscimento pubblico. Espressione del mondo dell'Amicizia, anche se con un carattere non più esclusivamente nobiliare, la Pia Unione sorge il 29 settembre 1801 presso i Barnabiti di Sant'Alessandro, sotto la direzione di padre Felice De Vecchi – con l'aiuto del fratello, padre Gaetano – e intorno all'opera di alcune nobili laiche, soprattutto Teresa Trotti Arconati e la sorella Carolina Trotti Durini, che ne avrebbe assunto la guida dopo la morte di Teresa, mentre ben presto si costituisce un ramo maschile⁵⁷. Il 6 aprile successivo sarebbe giunta l'approvazione romana, anche per l'interessamento del procuratore generale dei Barnabiti, il futuro cardinale padre Francesco Luigi Fontana, che era stato direttore spirituale di Carolina Trotti Durini e aveva collaborato alla fondazione della Pia Unione⁵⁸.

⁵⁵ Cfr. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi*, cit., pp. 213-221.

⁵⁶ G. Mascherana, *Elogio storico del cittadino Giuseppe Figino milanese, morto il 19 luglio 1802, dedicato ai virtuosi operai e garzoni delle arti*, Milano, C. Orena, s.d., pp. 54-55.

⁵⁷ Per una puntuale ricostruzione cfr. G. Casiraghi, *Pia Unione di Carità e Beneficenza: un esempio di volontariato laico nella Milano del primo Ottocento*, «Barnabiti Studi», vol. VII, 1990, pp. 137-237 e P.M. Galimberti, *Essendo la carità lo spirito di Milano*, cit., pp. 37-81; e si veda L. Valdani, *Vita del R. Padre Don Felice De Vecchi chierico regolare di S. Paolo e parroco di Sant'Alessandro in Milano [...] dedicata all'Eminentissimo Cardinale Francesco Fontana*, Milano, presso Giuseppe Pogliani stampatore librajo sulla piazza di S. Alessandro, n. 3963, 1821.

⁵⁸ Cfr. Casiraghi, *Pia Unione di Carità e Beneficenza*, cit., pp. 149-150, e anche *Indulgenze*

La Pia Unione si richiamava all'esperienza veronese dell'Evangelica Fratellanza dei preti e laici spedalieri, fondata nel 1796 da don Pietro Leonardi e in cui era impegnata Maddalena di Canossa, incontrata da Carolina Trotti Durini durante un soggiorno nella città veneta. Come ricorda Luigi Valdani nella biografia di donna esemplare a lei dedicata, Teresa Trotti Arconati, infatti, avendo saputo dalla sorella dell'unione

di pie persone, le quali in particolare maniera a porgere spirituali, e temporali soccorsi erano dedicate a que' poveri infermi, che venivano allo spedale condotti, si sentì nascere nel cuore un vivissimo desiderio di promuovere nella sua patria eziandio un sì proficuo stabilimento, e nulla più lasciò d'intentato ad oggetto di potervi riuscire⁵⁹.

L'associazione riprende la tradizione delle confraternite ospedaliere operanti presso l'Ospedale Maggiore di Milano, la *Ca' Granda*, ma con un approccio più moderno e immediato, quello che avrebbe sollecitato l'ironia di Carlo Porta a proposito delle *dame del biscottino*, proprio in riferimento ai generi di conforto che i responsabili di ogni *crociera* dell'Ospedale s'incaricavano di distribuire⁶⁰. Vi è un'inedita sensibilità sociale che s'innesta sul motivo religioso, su quell'aspirazione alla salvezza della propria anima – attraverso la carità e secondo le possibilità offerte dalla propria condizione sociale – particolarmente ripreso nell'ambiente barnabítico. Certo, secondo il *Ragguaglio della Pia Unione di Carità per l'Ospitale Maggiore di Milano* pubblicato nel 1990 da Giuseppe Casiraghi, la preoccupazione per il «bene spirituale» dei malati restava in primo piano, ma al tempo stesso era importante non dimenticarne i bisogni materiali, fra l'altro

somministrando loro ancora nei casi di maggior necessità quel sussidio che ciascheduno di trova in caso di poter dare, e provvedendosi pure alla sussistenza di quelle femmine che, nell'Ospitale convertite a miglior vita, uscendo sarebbono, senza ricovero o senza vitto, esposte a nuovi pericoli⁶¹.

La preoccupazione della Pia Unione – della quale entrano a far parte, in maniera crescente, persone di condizione civile – si estende all'intera esistenza dei malati, nel quadro di un'accresciuta precarietà della parte più debole della popolazione urbana. L'impegno in favore delle giovani dimesse dall'Ospedale ne costituisce una riprova eloquente, mentre dal loro collocamento in dimore private si passa a un'accoglienza in strutture stabili: a una prima casa in Porta

concedute dal Sommo Pontefice Pio VII alla Pia Unione di Carità per lo Spedale Maggiore di Milano, come da Decreto de' 6 Aprile 1802, [Milano, 1802].

⁵⁹ L. Valdani, *Vita della virtuosa matrona milanese Teresa Trotti Bentivogli Arconati, dedicata al suo incomparabile marito il signor Carlo Arconti Visconti*, Milano, presso Giuseppe Maspero, 1809, p. 124.

⁶⁰ Cfr. Galimberti, *Essendo la carità lo spirito di Milano*, cit., pp. 108-117.

⁶¹ Si veda Casiraghi, *Pia Unione di carità e beneficenza*, cit., pp. 173-176 e in particolare p. 173.

Tosa se ne aggiunge subito un'altra in via Brisa. Al tempo stesso si sviluppa una rete di «scuole di carità» feriali e festive, che arrivano alla decina, all'interno delle quali s'inserisce per la prima volta un'istruzione professionale femminile per le ragazze povere⁶². Le scuole dovevano appunto comprendere anche i giorni festivi per quelle fra loro che non potevano essere lasciate alle famiglie, dove avrebbero perso «quanto hanno profitato nella settimana»⁶³. Queste scuole sarebbero state, pochi anni dopo, la base di partenza per la vasta opera educativa svolta in città dalle Canossiane, la cui fondatrice era appunto coinvolta nella Pia Unione⁶⁴. Al medesimo tempo molti aderenti all'associazione s'impegnano negli oratori, sempre più a carattere popolare, sia a Milano sia nella vicina Monza, dove non a caso questo tipo di attività è legato ai Barnabiti⁶⁵.

Dopo aver ottenuto nel gennaio 1803⁶⁶ quell'autorizzazione legale che il governo in casi del genere non negava – secondo la linea di una legislazione che accordava un certo favore alle iniziative ritenute socialmente utili – la Pia Unione prosegue un'intensa attività negli anni della Restaurazione. Accanto all'opera di volontariato svolta dalle «consorelle» e dai «confratelli»⁶⁷, prende avvio un intervento nel campo della rieducazione femminile che porta alla nascita dell'Istituto Beata Vergine Addolorata⁶⁸.

Nella Milano del primo Ottocento appare dunque evidente la centralità della dimensione educativa con le sue diverse espressioni: gli oratori per la gioventù, la scuola popolare, le case di accoglienza, l'assistenza sociale. È il campo di azione privilegiato delle nuove congregazioni religiose, anticipato e affiancato dall'impegno dei laici, a contatto con i problemi legati alla trasformazione sociale⁶⁹: Filippo Neri ne diventa il modello ideale, al di là dei dati storici e biografici. Roberto Sani ha sottolineato l'importanza di quella che può essere considerata la consacrazione del mito del «santo educatore», l'opera a lui dedicata nel 1821 da Antonio Rosmini, *Delle lodi di S. Filippo Neri*⁷⁰, e poi ripubblicata in una nuova versione nel 1843, con il titolo *Lo spirito di S. Filippo Neri*, ora riedita a cura di Fulvio De Giorgi⁷¹. De Giorgi sottolinea l'importanza, in passato trascurata, della visione pedagogica nel pensiero rosminiano e ricostruisce la genesi dell'opera, che prende spunto da una serie

⁶² Cfr. Valdani, *Vita del R. Padre Don Felice De Vecchi*, cit., pp. 115-147.

⁶³ *Ibid.*, p. 137.

⁶⁴ Cfr. L. Vaccaro, *Maddalena di Canossa e le «Dame del biscottino»*, in E. Bressan (ed.), *Maddalena di Canossa e la Chiesa di Milano*, Milano, NED, 1990, pp. 40-30.

⁶⁵ Cfr. L'Oratorio B. V. Addolorata nel I centenario di fondazione 1822 – 1922-23, Monza, Tipografia Sociale Monzese, [1923].

⁶⁶ Cfr. Casiraghi, *Pia Unione di Carità e Beneficenza*, cit., p. 148.

⁶⁷ Cfr. *ibid.*, p. 172.

⁶⁸ Cfr. Galimberti, *Essendo la carità lo spirito di Milano*, cit., pp. 81-97.

⁶⁹ Per un documentato quadro della situazione lombarda, cfr. R. Sani (ed.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996.

⁷⁰ A. Rosmini, *Delle lodi di S. Filippo Neri*, Venezia, presso Giuseppe Battaglia, 1821.

⁷¹ A. Rosmini, *Lo spirito di S. Filippo Neri*, a cura di F. De Giorgi, Brescia, La Scuola, 1996.

di interventi del roveretano tra la fine degli anni Dieci e l'inizio del decennio successivo⁷². Rosmini, pur dedicando spazio e attenzione ai molteplici aspetti della personalità e dell'opera di Filippo Neri, non mancava, come osserva Sani,

di additare ai suoi lettori quello che, a suo avviso, costituiva il vero e proprio nucleo centrale dell'apostolato cristiano del fondatore della Congregazione dell'Oratorio: il diuturno e instancabile impegno a favore della cura e dell'educazione dell'infanzia e della gioventù, un impegno nutrito fra l'altro da una non comune capacità psicologica di cogliere i più nascosti moti dell'animo dei giovani che a lui si affidavano e di guadagnare i cuori di fanciulli e ragazzi⁷³.

Anche per questo c'è un riscontro milanese⁷⁴: Rosmini frequenta direttamente gli oratori della città, dall'Oratorio di San Carlo a quello di Santo Stefano, nel cuore del *Verzée* e dove Maddalena di Canossa aveva iniziato il suo apostolato, in cui nel 1826 tiene un panegirico su Filippo Neri («il mio buon santo»), e ancora a quello di San Satiro – la realtà più esplicitamente di matrice filippina, come si è visto – dove presta la sua opera nei giorni festivi⁷⁵. Questa viene da lui ricordata con parole rivelatrici: «A Milano vi sono molti Oratorii di gioventù, utilissimi, e dove io andava ogni giorno festivo, quando poteva, ma a dir vero, più per imparare che per insegnare; sebbene faceva anche i discorsetti e le conferenze spirituali quando n'era pregato»⁷⁶. Anche in Rosmini si realizza così una naturale sintesi fra la vita degli oratori milanesi e la trasfigurazione dell'esperienza romana della Vallicella, di cui questo volume ha ricostruito i passaggi e che da allora rappresenta un riferimento costante della proposta educativa dei cattolici nella società contemporanea.

⁷² Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e S. Filippo, La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi spirituali*, in *ibid.*, pp. VII-CIII.

⁷³ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., pp. 90-91.

⁷⁴ Sui soggiorni milanesi di Rosmini negli anni Venti, si vedano F. De Giorgi, *Carità e spirito di intelligenza. Aspetti della presenza di Rosmini in terra ambrosiana*, in M. Bona Castellotti, E. Bressan, C. Fornasieri, P. Vismara (edd.), *Cultura, religione e trasformazione sociale*, cit., pp. 371-400 e E. Bressan, *Rosmini e Milano. Il biennio cruciale 1826-1828*, «Archivio Storico Lombardo», vol. CXXXIV, 2008, pp. 183-192.

⁷⁵ Cfr. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi*, cit., pp. 212-213.

⁷⁶ Lettera a don Giulio Todeschi, Rovereto, 30 settembre 1826, in A. Rosmini-Serbati, *Epistolario completo. Vol. II. 1826-1828*, Casale Monferrato, Tipografia Giovanni Pane, 1887, pp. 157-158.

Giorgio Rossi

Dal volume di Roberto Sani, che qui presentiamo, provengono diverse sollecitazioni per vari motivi, anche di natura strettamente personale. Innanzitutto, dopo la lettura dello scritto, il titolo sarebbe da mutare al plurale: *La leggenda dei santi educatori*, aggiungendo alla figura del Neri quella di don Bosco, più volte richiamato nel testo. Il rapporto cioè tra Filippo Neri e Giovanni Bosco risulta ricco di considerazioni, anche perché Roberto Sani ha familiarità con don Bosco, avendo analizzato l'influsso lungo dell'opera del santo educatore torinese: è sufficiente ricordare il suo scritto del 2010 su *Don Bosco e l'esperienza educativa salesiana in 150 anni di storia dell'Italia unita*⁷⁷.

Uno stimolo particolarmente efficace ci viene dalla dichiarazione introduttiva di Roberto Sani a proposito del suo «discepolato» nei confronti dello stimato e raffinato storico Massimo Petrocchi, a lui «particolarmente caro». Afferma con sicurezza il nostro autore che Petrocchi avrebbe accolto con simpatia questo omaggio di un suo allievo, che nelle aule della facoltà di Magistero de *La Sapienza* di Roma, al principio dei lontani anni Ottanta, maturava proprio grazie alle sue lezioni «una passione inestinguibile per la storia della vita religiosa e della spiritualità dell'età moderna e contemporanea»⁷⁸. Di Massimo Petrocchi ricordiamo appunto la *Storia della spiritualità italiana*, ristampata con introduzione e commento di Pietro Borzomati⁷⁹, spesso ricordata da Roberto Sani. A questo proposito mi piace anche tener presente il volume *L'uomo e la storia. Studi storici in onore di Massimo Petrocchi*, del 1983, curato da Rita Chiacchella e dal sottoscritto⁸⁰. Chi scrive era allora assistente con Borzomati e Chiacchella del prof. Massimo Petrocchi. In quegli anni le nostre strade, quella di Roberto Sani e del sottoscritto, si sono dunque incrociate e dopo oltre cinquant'anni si riavvicinano di nuovo nel ricordo, nostalgico e riconoscente, del nostro comune maestro di storia e di pensiero.

Se ci si addentra poi nell'analisi dello scritto, sorgono diversi motivi di riflessione. Vorrei accennare solo, nel primo capitolo, all'intelligente uso di quello che nel linguaggio proprio della *Positio super vita, virtutibus et fama sanctitatis*, compilazione essenziale per la Causa di beatificazione e canonizzazione, viene classificato come *Processo informativo* o *Summarium*

⁷⁷ R. Sani, *Don Bosco e l'esperienza educativa salesiana in 150 anni di storia dell'Italia unita*, «Ricerche Storiche Salesiane», vol. XXIX, n. 2, 2010, pp. 380-391.

⁷⁸ Id., *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, cit., p. 12.

⁷⁹ M. Petrocchi, *Storia della spiritualità italiana*, a cura e con introduzione di P. Borzomati, Torino, SEI, 1996 (la prima edizione dell'opera, in tre volumi, è del 1978-1979 per i tipi delle Edizioni di Storia e Letteratura di Roma).

⁸⁰ Cfr. R. Chiacchella, G.F. Rossi (edd.), *Studi storici in onore di Massimo Petrocchi*, 2 voll., Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1983.

testium, cioè la deposizione dei testimoni della vita santa del personaggio che si vuole elevare all'onore degli altari.

I processi che portarono alla canonizzazione di Filippo Neri, avvenuta nel 1622, ebbero una gestazione lunga e complessa, fa notare Sani, che riporta anche il giudizio di due noti biografi del santo, i quali affermano che la raccolta delle deposizioni dei testimoni della vita di Filippo al Processo di canonizzazione ha costituito senza dubbio la più ricca di tutte le fonti per la ricostruzione della biografia del nostro santo⁸¹. Fa invero anche notare la totale assenza nel procedimento canonico di riferimenti a Filippo Neri «educatore dell'infanzia e della gioventù e all'Oratorio filippino quale modello dell'istituzione educativa cattolica, destinato a conoscere un incisivo sviluppo nei secoli seguenti»⁸².

Entriamo così più direttamente nel discorso che ci siamo proposti, cioè Filippo Neri e Giovanni Bosco riguardo al tema cruciale dell'oratorio. Le prime testimonianze qualificano l'oratorio come luogo di accoglienza, da parte di Filippo, di «persone sviate» e «peccatori gravissimi», con esortazioni e parole dolci, al fine di indurli a confessarsi; quindi, zelo, sacramenti, catechesi, funzioni religiose, e anche visite a ospedali⁸³.

Avviene poi una caratterizzazione, a iniziare soprattutto dal Settecento, nella quale la figura di Filippo viene accostata all'infanzia e alla gioventù, fino a divenire una sorta di legame tra la tradizione cinquecentesca e le iniziative del periodo della Restaurazione e del Risorgimento. A questo punto il nostro autore mette in rilievo «l'indebita ed equivoca sovrapposizione tra l'oratorio filippino e le istituzioni educative del secolo XIX, prime fra tutte quelle di Pavoni e di Giovanni Bosco». Lo stesso giudizio e la stessa espressione vengono formulati a proposito dell'opera su Filippo Neri di un seguace di don Bosco, Giovanni Battista Francesia⁸⁴. È allora necessario mettere a confronto il significato e la realizzazione di oratorio da parte dei due santi educatori, anche perché Sani fa notare come l'educatore piemontese finiva per essere accreditato come una sorta di «Filippo redivivo»⁸⁵.

Per chiarire la questione ci torna di grande utilità lo studio accurato e approfondito di Aldo Giraudo, su *Il panegirico di don Bosco in onore di san Filippo Neri (1868)*⁸⁶. Nel maggio del 1868 don Bosco fu invitato dal vescovo di Alba, mons. Eugenio Galletti, a tenere il panegirico su san Filippo Neri al suo clero, in occasione della festa del santo.

⁸¹ Sani, *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, cit., p. 14.

⁸² *Ibid.*, p. 15.

⁸³ *Ibid.*, pp. 20-28.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 99.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 101.

⁸⁶ A. Giraudo, *Il panegirico di don Bosco in onore di san Filippo Neri (1868). Edizione critica*, «Ricerche Storiche Salesiane», vol. XXXIV, n. 1, 2015, pp. 63-107.

Prima però di entrare nel contenuto del panegirico, è opportuno rilevare come la conoscenza di don Bosco nei riguardi di Filippo Neri non fosse superficiale. Giraudo fa notare come il testo del panegirico, che occupa 23 pagine scritte a mano, è stato corretto e rivisto con aggiunte del santo piemontese. Con molta probabilità il primo incontro di Giovanni Bosco con la figura di San Filippo avvenne durante gli studi filosofici e teologici a Chieri intorno al 1835, se non prima. Il seminario era collocato nell'edificio dei Filippini Padri dell'Oratorio, rilevato poi dalla diocesi di Torino. La statua del santo, la tela rappresentante Filippo in una cappella della chiesa, la festa celebrata il 26 maggio con grande solennità da tutti i seminaristi, dal clero e dal popolo richiamavano fortemente la memoria di san Filippo⁸⁷. Come risulta dal panegirico, don Bosco conosceva la *Vita di San Filippo Neri* scritta dal Bacci del 1622⁸⁸ e ristampata parecchie volte. Una sintesi biografica si trova anche nella donboschiana *Storia Ecclesiastica*, con l'accento posto sulla predilezione di Filippo per i giovani⁸⁹.

Pure nel *Giovane Provveduto*, del 1847, il santo è presentato come modello di vita virtuosa e insieme allegra⁹⁰; spesso don Bosco si appella all'autorità del santo per sostenere la frequenza sacramentale e una visione gioiosa della vita spirituale⁹¹. È inoltre documentato che don Bosco nella stesura del suo *Regolamento dell'Oratorio*⁹² avesse sott'occhio anche le istruzioni sul governo dell'Oratorio diretto dai figli di san Filippo⁹³. Anche per quel che riguarda l'esuberanza giovanile e gli schiamazzi, tanto sopportati anche da Filippo, come scrive il Bacci, don Bosco diceva: «Fate tutto quello che volete, diceva il grande amico della gioventù S. Filippo Neri, a me basta che non facciate peccati»⁹⁴: ripete quasi alla lettera una frase attribuita a san Filippo Neri.

È significativo il fatto, annota Giraudo, che i contemporanei scorgessero in don Bosco il «nuovo discepolo di Filippo Neri» e che per lo zelo, per la pazienza a tutta prova, per la dolcezza, per l'umiltà e l'intraprendenza pastorale, fosse

⁸⁷ *Ibid.*, p. 67.

⁸⁸ Cfr. *Vita di S. Filippo Neri Fiorentino, fondatore della Congregazione dell'Oratorio, Canonizzato dalla Santità di N.S. Gregorio 15. alli 12 di marzo 1622. Composta da Pietro Iacomo Bacci Aretino, prete della medesima congregazione, e dall'istesso ridotta in compendio. Con l'aggiunta degli Atti per la sua canonizatione*, Roma, Per Giacomo Mascardi, 1622.

⁸⁹ Cfr. *Storia ecclesiastica ad uso delle scuole utile per ogni ceto di persone dedicata all'onorato signore F. Erve de la Croix, compilata dal sacerdote Bosco Giovanni*, Torino, Tip. Speirani e Ferrero, 1845.

⁹⁰ Cfr. G. Bosco, *Il giovane provveduto per la pratica de' suoi doveri degli esercizi di cristiana pietà per la recita dell'ufficio della Beata Vergine e de' vespri di tutto l'anno coll'aggiunta di una scelta di laudi sacre ecc.*, Torino, Tipografia G.B. Paravia, 1847.

⁹¹ *Ibid.*, p. 39.

⁹² Cfr. G. Bosco, *Regolamento dell'Oratorio di S. Francesco di Sales per gli esterni*, Torino, Tipografia Salesiana, 1894.

⁹³ Giraudo, *Il panegirico di don Bosco in onore di san Filippo Neri* (1868). Edizione critica, cit., p. 69.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 69-70.

additato all'imitazione dei confratelli sacerdoti⁹⁵. Gli istituti e gli oratori aperti e diretti da don Bosco rappresentano «lo stesso spettacolo di pietà che porgevano a Roma gli Oratori aperti da San Filippo Neri». È importante questo giudizio del cardinale di Torino Lorenzo Castaldi, perché è messo al centro il concetto di pietà anche per l'oratorio donboschiano⁹⁶.

Andando più a fondo del pensiero di don Bosco, cioè su come era «individuato» Filippo, è molto opportuno evidenziare i temi che emergono dal panegirico del 1868. Due temi stavano particolarmente a cuore a don Bosco e che, annota intelligentemente Giraudo, «costituiscono le chiavi interpretative per comprendere il suo mondo interiore, la sensibilità che lo animava, la sua missione sacerdotale e gli obiettivi che si prefiggeva», moventi principali della sua operosità instancabile⁹⁷. Il primo tema viene subito enunciato, ed è lo zelo per la salvezza delle anime. L'imperativo dell'ardore apostolico come assoluta priorità è un argomento privilegiato da don Bosco, dietro sollecitazione ed esempio del santo Filippo Neri. Il secondo tema, scrive sempre Giraudo, è l'urgenza della educazione cristiana della gioventù. Don Bosco parla di «missione speciale» di Filippo, non di missione principale o particolare nei riguardi della coltura dei fanciulli. Un'azione educativa che deve essere attuata al tempo giusto perché porti frutto, cioè nella «primavera della vita», come si esprimono il Bacci e don Bosco⁹⁸.

Don Bosco presenta anche la strategia e la finalità di Filippo, che saranno poi anche le sue e verranno testimoniate dai testi al processo, cioè che la dolcezza, la pazienza, l'allegria e la creatività «sono gli strumenti con i quali il santo apostolo di Roma seppe conquistare il cuore dei fanciulli al punto che essi lo seguivano ovunque». In tal modo cominciarono a frequentare il catechismo, poi i sacramenti, la messa, le prediche, abbandonarono i vizi e le bestemmie e divennero buoni cristiani avviati per la via del cielo⁹⁹. Se leggiamo le donboschiane *Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*¹⁰⁰, ritroviamo facilmente la stessa strategia per quel che concerne soprattutto l'aspetto educativo-religioso. Così, per fare un esempio, nel 1846, prima di stabilirsi definitivamente nella zona di Valdocco, don Bosco impianta l'oratorio in un prato, con la presenza di tre-quattrocento giovani. Si faceva però alla «bell'e meglio» catechismo, canti di lodi, vespri, sermoncini, santa messa, comunione; poi si giocava, si suonava la tromba e il tamburo, si andava a piedi a Superga, portando pane, salame, frutta¹⁰¹.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 70.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 70-71.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 72.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 63.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 75.

¹⁰⁰ Si veda ora la recente edizione del testo con una ricca e documentata introduzione di A. Giraudo: G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Roma, LAS, 2011.

¹⁰¹ Giraudo, *Il panegirico di don Bosco in onore di san Filippo Neri (1868). Edizione critica*,

Ci si può allora chiedere quale sia stata la particolarità di don Bosco. Gli autori di studi di pedagogia e di sociologia ne hanno scritto in abbondanza. Certamente è stata la preminenza data da don Bosco ad una categoria specifica, quella dei giovani, soprattutto poveri, bisognosi e abbandonati; poi lo sguardo lungo dell'inserimento di questi, buoni cristiani e onesti cittadini, nel tessuto sociale del proprio tempo. Lo stesso Roberto Sani ci descrive in maniera molto appropriata questa particolare impronta donboschiana: «Don Bosco prende le mosse da un'esperienza educativa cattolica tradizionale (si pensi alla tradizione filippina e borromaica) per creare un originale spazio di socializzazione e di crescita della gioventù, attorno al quale si struttureranno via via gli spazi destinati a favorire e a rendere possibile l'integrazione delle giovani generazioni con il mondo adulto: quelli dell'istruzione e della formazione, come anche quelli dell'inserimento nel mondo del lavoro e della produzione»¹⁰².

Paolo Alfieri

Mentre leggevo l'importante e innovativo volume di Roberto Sani *La leggenda del «santo educatore»*, la mia memoria è corsa al lontano 1997, quando, da matricola universitaria alla Cattolica di Milano, seguii le lezioni di Storia della pedagogia dello stesso professor Sani, che, in quell'anno accademico, si concentrò sugli sviluppi del pensiero pedagogico e delle istituzioni formative dall'Umanesimo all'età teresio-giuseppina, una trattazione poi ampliata ed approfondita da sue successive pubblicazioni¹⁰³. Già quel corso attestava l'interesse di Sani per l'età moderna, e in particolare per le vicende educativo-scolastiche del rinnovamento cattolico pre e post-tridentino. Non rammento se nelle lezioni ci fossero espliciti riferimenti a Filippo Neri (ci sono senz'altro nelle pubblicazioni che ho richiamato), ma ricordo un'impressione che ebbi mentre le ascoltavo: quando il professore si soffermava su questioni teologiche, spirituali e talvolta anche liturgiche, egli, in realtà, apriva il suo e il nostro sguardo ben oltre i confini del mondo religioso.

Più avanti avrei compreso che tale apertura era un lascito che Sani aveva ereditato dal suo maestro, Pietro Scoppola, per poi svilupparlo nelle proprie ricerche. Un'apertura che si nota fin dalla prima monografia di Sani: *Da De Gasperi a Fanfani. «La Civiltà Cattolica» e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra*. Nella prefazione a quel volume, Scoppola scriveva:

cit., p. 145.

¹⁰² Sani, *Don Bosco e l'esperienza educativa salesiana in 150 anni di storia dell'Italia unita*, cit., p. 386.

¹⁰³ Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1999; Id., *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

«Studiare la presenza cattolica da un punto di vista religioso non significa assumere questa prospettiva come autosufficiente – il “religioso” non può essere avulso dalla visione complessiva del processo storico nel quale si colloca interagendo con innumerevoli altri fattori»¹⁰⁴.

Si potrebbe osservare che questa attenzione interpretativa risulti scontata e di facile applicazione per l'età moderna, quando la religione stava alla base tutta la vita politico-sociale dell'Europa cristiana. Ma, a ben vedere, la capacità del punto di vista della storia religiosa di lumeggiare questioni molto più ampie è valida per ogni periodo storico, pure per quelli più vicini all'oggi, come dimostrano anche la già citata monografia di Sani su *La Civiltà Cattolica* nel secondo dopoguerra e i numerosissimi altri suoi lavori sulle congregazioni religiose e sul movimento cattolico.

Nel novero di queste ricerche rientra senza dubbio anche il libro di cui qui si discute, in quanto, pur essendo basato su fonti di natura quasi esclusivamente religiosa, ci restituisce una vicenda che oltrepassa il recinto entro cui essa prese forma. Infatti, nel delineare l'articolato e complesso processo che generò l'invenzione del mito di Filippo Neri come santo educatore e patrono dell'infanzia e della gioventù, la ricostruzione di lunghissimo periodo operata dal volume presenta snodi decisivi che, con l'avvicinarsi alla contemporaneità, svelano sempre più chiaramente i vasti orizzonti esplorativi offerti dalla storia religiosa.

Se dalla puntuale analisi delle testimonianze raccolte per la canonizzazione di Filippo Neri non emerge alcun riferimento al mito del santo educatore, è nello spoglio delle sue biografie e nell'esame dell'iconografia a lui riferita che Sani rileva l'origine tardo-settecentesca di tale leggenda, spiegando le ragioni della sua comparsa alla luce della volontà degli stessi ambienti filippini di liberarsi dai retaggi della loro pregressa vicinanza alle posizioni del quietismo. Da qui, si comprende, infatti, la necessità dei suoi discepoli – scrive l'autore – «di offrire di Filippo Neri un'immagine meno appiattita sullo stereotipo del ‘santo mistico’ [...] e maggiormente calata, viceversa, nella più rassicurante e pacifica dimensione della cura e dell'animazione dell'infanzia e della gioventù»¹⁰⁵. Ma, accanto a tale esigenza ascrivibile a motivazioni intra-ecclesiali, stava però anche l'ascolto di una più profonda trasformazione sociale che – come dice chiaramente il sottotitolo del libro – ha a che fare con l'incipiente affermazione del ceto borghese e della sua mentalità, più propensa ad accettare l'attivismo delle opere pastorali che l'ascesi della preghiera.

Tale considerazione si fa ancor più pertinente a proposito dell'Ottocento, quando il mito del santo educatore ottenne una vera e propria consacrazione. Infatti, nel contesto della Restaurazione o – per meglio dire – della «ristrut-

¹⁰⁴ P. Scoppola, *Prefazione*, in R. Sani, *Da De Gasperi a Fanfani. «La Civiltà Cattolica» e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra*, Brescia, Morcelliana, 1986, p. VIII.

¹⁰⁵ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 62.

turazione» post-napoleonica¹⁰⁶, il progetto di ricristianizzazione della società promosso dal mondo cattolico dovette fare i conti con i nuovi bisogni sociali e formativi che emergevano dal contesto socio-economico e politico dell'Italia del tempo, vieppiù influenzato dalla cultura borghese. «L'immagine di Filippo Neri» come «*trait d'union* fra la gloriosa tradizione pedagogica ed educativa della Chiesa del Cinquecento e le iniziative ed esperienze avviate su questo stesso terreno dal cattolicesimo della Restaurazione»¹⁰⁷ rispondeva, quindi, ad un disegno sì religioso, ma anche civile, sotto l'egida di quella pedagogia preventiva che mirava a formare «buoni cristiani ed onesti cittadini». Lungo questa direttrice sarebbe stata avvalorata pure un'impropria sovrapposizione tra l'originario oratorio filippino e quello ottocentesco, su cui si tornerà più avanti.

Anche a proposito del Novecento, l'invenzione del santo educatore consente di cogliere significative osmosi tra la storia religiosa e altri aspetti che ne travalicano i confini. Sani documenta come tale mito sia stato recepito anche dai manuali di Storia della pedagogia in uso nelle scuole secondarie e nelle università del nostro paese, dalle quali passò e continua a passare la formazione di intere generazioni di insegnanti ed educatori. Molto significativa è, poi, la persistenza della leggenda del santo educatore nelle letture popolari e anche nei mezzi di comunicazione nel XX secolo. Assai preziosi mi sembrano i passaggi del testo in cui l'autore si riferisce al film *State buoni se potete* del 1983 e alla miniserie televisiva *Preferisco il paradiso* del 2010, in cui San Filippo è interpretato rispettivamente da Johnny Dorelli e Gigi Proietti. Anche se entrambi i prodotti audiovisivi hanno avuto molto successo, è stata soprattutto il secondo «ad alimentare – come nota Sani – nella odierna società di massa, una tradizione del tutto priva di fondamento storico, ma carica di suggestioni e significati simbolici»¹⁰⁸. In effetti, come ha osservato lo storico dei media Massimo Scaglioni, nelle fiction dei primi anni Duemila – e pure in quelle a soggetto religioso – si riscontra la tendenza ad assumere il compito di narrare «storie 'nostrane', molto legate al patrimonio culturale e nazionale»¹⁰⁹. Per dirla in altri termini, pure il cinema e la televisione hanno contribuito a costruire attorno a Filippo Neri una memoria collettiva più attenta ad assecondare il comune sentire degli italiani, non privo di stereotipi, che non gli esiti della ricostruzione storica.

¹⁰⁶ E. Pagano, *L'Italia e i suoi Stati nell'età moderna*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 307-312.

¹⁰⁷ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 88.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 117.

¹⁰⁹ M. Scaglioni, *L'immagine come fonte, come evento, come memoria. Questioni e problemi nel rapporto fra televisione e storia*, in A. Grasso (ed.), *Fare storia con la televisione, L'immagine come fonte, evento, memoria*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, p. 41. Sulla questione, cfr. anche S. Perugini, *Testimoni di fede, trionfatori di audience. La fiction religiosa italiana anni Novanta e Duemila: storie di santi, papi e preti esemplari*, Cantalupa (Torino), Effatà, 2011.

Stando sul tema della memoria collettiva dell'intero Novecento nostrano, c'è un'altra riflessione che mi sembra essere stimolata dal libro di Sani nei suoi rimandi all'influsso esercitato dal mito del santo educatore sull'azione pastorale della Chiesa. Nel secolo che, com'è noto, è stato definito "il secolo del bambino" e che vide l'irruzione dei giovani nella scena sociale, pure la Chiesa, appoggiandosi anche all'immagine di Filippo Neri patrono dell'infanzia e della gioventù e alle sue implicazioni pedagogiche, giocò un ruolo decisivo nel portare l'immaginario e la cultura formativa del nostro paese a prestare più attenzione ai cambiamenti che interessarono il vissuto dei fanciulli e degli adolescenti¹¹⁰.

Il terreno su cui questa attenzione si mostrò in modo più evidente è quello dell'educazione oratoriana, un argomento che attraversa questo libro e che, ancora una volta, mostra il riverbero della storia religiosa sulla storia civile. In un altro suo lavoro, lo stesso Sani ha sottolineato come l'oratorio salesiano – ma le sue osservazioni valgono per tutte le altre forme di oratorio nell'Italia postunitaria – sia stato per molti ragazzi, e specialmente «per i figli del popolo e per la gioventù delle classi subalterne, la principale – e talora unica – forma di accesso ad una dimensione comunitaria più ampia e articolata di quella della famiglia d'origine, il luogo in cui sperimentare per la prima volta i valori e le regole della civile convivenza»¹¹¹.

Alla comprensione delle vicende storiche dell'oratorio il libro di Sani offre un contributo fondamentale, partendo dall'esperienza di Filippo Neri. Su questo tema, il volume ci aiuta a cogliere le stratificazioni che, soprattutto nella storia religiosa ma non solo, si generano tra i fatti storici e il portato simbolico della memoria. Per questo, il lavoro di Sani raggiunge, a mio parere, due risultati complementari a proposito della storia dell'oratorio: la decostruzione di una storia inventata e la ricostruzione di una storia esistita.

Sul primo versante, il lettore viene condotto a scoprire che nel corso dell'Ottocento la consacrazione di Filippo Neri come patrono dell'infanzia e della gioventù andò di pari passo – lo si è già accennato – con il sempre più diretto accostamento tra l'oratorio da lui realizzato nella Roma del Cinquecento e l'oratorio popolare che si andava affermando nell'Italia del tempo. L'originaria opera del Santo della Vallicella venne associata a tutte quelle iniziative che Giorgio Chiosso ha identificato come l'espressione della «carità educatrice»

¹¹⁰ Per alcune considerazioni storiografiche su questo tema, si rimanda – per l'età infantile – a R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Sassari, Editrice Democratica Sarda, 1997, pp. 21-56 e – per l'età giovanile – a G. Chiosso, *Educazione e pedagogia salesiana nel primo Novecento (dal punto di vista dell'Italia)*, in A. Giraud et alii (edd.), *Sviluppo del carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX*, Roma, LAS, 2016, pp. 155-186 e a P. Alfieri, *I giovani e l'oratorio nell'Italia del primo Novecento*, in A.M. Colaci (ed.), *L'educazione giovanile nel '900: percorsi di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2020, pp. 17-42.

¹¹¹ Sani, *Don Bosco e l'esperienza educativa salesiana in 150 anni di storia dell'Italia unita*, cit., p. 386.

cui si ispirarono le congregazioni religiose e non pochi settori del clero secolare nel XIX secolo¹¹². In particolare, mi pare di poter individuare alcuni elementi di invenzione che, tra gli altri, marcarono una maggiore discontinuità rispetto al dato storico: la destinazione dell'oratorio filippino anche all'età infantile e la presenza, tra le sue attività, del gioco e dell'insegnamento del catechismo. Infatti, come documenta la storiografia più avvertita, puntualmente richiamata da Sani, l'oratorio filippino del Cinquecento non prevedeva momenti ludici né era indirizzato all'infanzia, ma coinvolgeva adulti o giovani adulti, così come la formazione religiosa offerta da Filippo Neri non si serviva del catechismo vero e proprio, ma di altri strumenti, e soprattutto di letture e conversazioni spirituali.

La reinvenzione di un oratorio informato ad uno spirito ludico e popolato da bambini rispondeva ad una «nuova progettualità pedagogica del cattolicesimo post rivoluzionario»¹¹³, che intendeva partire dall'infanzia per rigenerare la società in senso cristiano. A questo proposito mi sembra opportuno rilevare la fortuna dell'adagio *Spes messis in semine*, che ricorreva nella pubblicistica pastorale ottocentesca per poi essere largamente ripreso fino ai giorni nostri.

Anche la reinvenzione di un oratorio incentrato sull'insegnamento del catechismo nacque dalla necessità, assai sentita dalla Chiesa ottocentesca, di potenziare la diffusione delle verità della fede per ripristinare «l'ordine religioso-morale ma anche quello civile, travolti entrambi dagli sconvolgimenti rivoluzionari e napoleonici»¹¹⁴. Un'esigenza che – è noto – divenne più impellente all'indomani dell'Unità nazionale, quando, dapprima sull'onda del *Sillabo* di Pio IX e poi a causa della rottura dei rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa di Roma, gli ambienti confessionali, e soprattutto quelli intransigenti, intesero riaffermare con forza i contenuti della Dottrina cattolica e si adoperarono perché il suo insegnamento, abolito o pesantemente ridimensionato nelle aule scolastiche, potesse continuare a raggiungere le giovani generazioni almeno nei circuiti formativi ecclesiali, in un contesto sociale percepito come sempre più pervaso dal laicismo. Non è un caso che le biografie di San Filippo pubblicate negli ultimi anni dell'Ottocento, cui Sani fa riferimento, pongano un evidente accento sul tema dell'istruzione catechistica.

Inoltre, fu proprio una di queste biografie, quella scritta dal salesiano Giovanni Battista Francesia nel 1895, a favorire il successo all'interno del movimento oratoriano nazionale, allora ai suoi albori, dell'immagine di Filippo Neri come «il Santo dell'allegria», come «il Patrono dell'educazione e della gioventù»¹¹⁵, e a rinsaldare la rivisitazione dell'originaria fisionomia del suo oratorio

¹¹² Cfr. almeno G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocrazia, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007.

¹¹³ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 88.

¹¹⁴ G. Biancardi, E. Genre, *Catechesi e catechismo nell'Italia unita*, in *Cristiani d'Italia. Chiese, società, Stato, 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, p. 467.

¹¹⁵ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., pp. 100-101.

cinquecentesco per consegnarla alla progettualità pastorale del Novecento sostanzialmente deprivata della sua storicità.

Ma, come si è anticipato, la decostruzione di questa storia inventata offerta dal volume di Sani è complementare a ciò che esso ci restituisce a proposito di una storia che, invece, è esistita. Il mito del Santo educatore e la conseguente reinvenzione del suo oratorio cinquecentesco hanno, di fatto, contribuito a definire l'identità pedagogico-pastorale di una delle più vivaci istituzioni formative cattoliche di età contemporanea. Infatti, la tradizione inventata dello spirito oratoriano filippino, amalgamandosi anche con altre sensibilità, ha fatto dell'oratorio novecentesco un luogo in cui l'educazione religiosa si è intrecciata con gli stili di vita delle giovani generazioni, mostrando una costante interconnessione con ciò che avveniva anche al di fuori dall'ambiente ecclesiale¹¹⁶.

Una traccia di questa particolare sensibilità si trova fin dalle origini del mito di Filippo Neri patrono dell'infanzia e della gioventù, come si nota in una suggestiva citazione che Sani trae dal *Viaggio in Italia* di Goethe. Subendo l'influenza degli stessi ambienti filippini in cui, sul finire del Settecento, quel mito aveva iniziato a serpeggiare, l'intellettuale tedesco commentò così l'opera di Neri: «Tutto questo avveniva proprio nel tempo di Lutero, nel bel mezzo di Roma, dove quell'uomo di talento [Filippo], pio, energico, attivo, ha avuto lo stesso pensiero di associare il religioso, anzi addirittura il sacro col profano, d'introdurre il divino nel mondano»¹¹⁷.

Mi sembra di poter dire che di questa eredità ha fatto tesoro Sani anche nella scelta del titolo del suo bel libro. Mi permetto, infatti, di notare che la parafrasi del titolo del romanzo di Roth (*La leggenda del santo bevitore* è diventata *La leggenda del Santo educatore*) non è, come si dice nell'introduzione al volume, soltanto una provocazione. Essa ha, secondo me, una connotazione tutta oratoriana, perché è capace di avvicinarci ad una questione complessa ed impegnativa in modo non troppo serio e con quella leggerezza di spirito di cui si sarebbe compiaciuto il San Filippo consegnatoci più dalla memoria che dalla storia.

¹¹⁶ Esemplare per la storia del movimento oratoriano novecentesco è la ricostruzione riguardante i circuiti formativi dei seguaci di don Bosco presentata in P. Braidò, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, Roma, LAS, 2018.

¹¹⁷ La citazione si trova in Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 56.

Lorenzo Cantatore

Per chiunque viva a Roma, quella di san Filippo Neri è un'immagine familiare, che si sa dove andare a cercare e dove collocare, sia nelle gallerie dell'immaginario personale e collettivo sia nei luoghi fisici della città a cavallo fra XVI e XVII secolo. San Girolamo della Carità in via Monserrato, San Giovanni dei Fiorentini, la Madonna della Vallicella fra Campo Marzio e Monte Giordano, Sant'Onofrio al Gianicolo (dove un'iscrizione pone l'anima lieta del Santo, «fanciullo co' fanciulli», in vistoso contrasto con quella inquieta di Torquato Tasso, che pure aleggia in quegli spazi¹¹⁸), le Sette Chiese, infine la Chiesa Nuova e l'Oratorio dei Filippini. Dunque, si tratta di un Santo decisamente ben posizionato nella nostra memoria culturale e topografica, in un contesto fisico-spaziale-architettonico, estetico direi, preciso e che ha la sua sintesi simbolica nell'oratorio inteso come spazio-luogo assai connotato, così come in un contesto umano apparentemente inequivocabile, perlopiù popolato da adolescenti e bambini. È questa, indubbiamente, una di quelle immagini forti, sedimentate e replicate ininterrottamente dalla nostra tradizione educativa, in ambiente non solo cattolico ma anche laico.

Del resto, con le parole dello scrittore inglese Norman Douglas, occorre ricordare che la vita di molti santi «è ingombra, incrostata [...] durante il corso degli anni, di materiale leggendario, esattamente come una valanga si ingrossa di neve durante la caduta. Difficile trovarne il nucleo. Quello che è incontestabile verità può essere riassunto in poche parole»¹¹⁹.

Le incrostazioni di cui parla Douglas rinviano, in un certo senso, alle pur straordinarie incrostazioni decorative, architettoniche e iconografiche, che la cultura barocca ha addensato anche attorno alla figura di san Filippo Neri, al momento del lancio mediatico-iconografico della sua immagine *post mortem*, quando la grande macchina della scena barocca era in piena funzione.

Bene, oggi il libro di Roberto Sani, *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)* con significativo scatto metodologico ed ermeneutico, aggiunge molto e corregge (pur spiegandone e, in un certo senso, giustificandone e rispettandone le motivazioni) questo portato della nostra tradizione culturale-educativa, mettendo radicalmente in discussione le fonti del nostro immaginario e raschiando alcune di quelle incrostazioni sette-ottocentesche, che allontanano dalla verità della vita del Santo.

In effetti il cardinal Paleotti, nel *Discorso intorno alle immagini sacre e profane* (1582), scriveva che «l'arte del formare le immagini, se cristianamente

¹¹⁸ Cfr. S. Negro, *Le sventure del Tasso continuano*, in Id., *Roma, non basta una vita*, Venezia, Neri Pozza, 1962, pp. 97-100.

¹¹⁹ N. Douglas, *Vento del sud*, Capri (NA), La Conchiglia, 2003, p. 35.

esercitata, riesce nobilissima»¹²⁰. Dunque ci troviamo di fronte a un percorso straordinariamente ricco proprio in fatto di tradizione (nel senso di *trasmissione*) di immagini, tramandate sia verbalmente sia iconograficamente e orientate a realizzare un progetto di costruzione identitaria ben definito e, evidentemente, assai robusto.

Dal libro di Sani si percepisce con forza proprio questa ricchezza di immagini che corrispondono ad altrettante figure e che si inseguono, replicandosi e contraddicendosi, attraverso i cinque capitoli lungo i quali è distribuita la materia di discussione.

In principio ci sono le immagini che affiorano dai processi verbali per la canonizzazione (è questo il primo *corpus* di documenti ai quali attinge lo studioso), utilizzati dai primi biografi del Santo: resoconti di fatti che insistono sul suo potere taumaturgico, sulla sua capacità di liberare da «spiriti immondi», di operare guarigioni miracolose. Ne affiora prima di tutto una chiara topografia romana: il monastero delle oblate a Tor de' Specchi, la cappella Cesi a Santa Maria Maggiore (fa un certo effetto realizzare che i michelangioleschi Adamo ed Eva di Rosso Fiorentino abbiano assistito alla narrazione del miracolo dei capelli di San Filippo¹²¹), il Pellegrino, la Sapienza, i fondachi di Banchi, gli ospedali della Consolazione, di Santo Spirito e di San Giovanni, San Salvatore in Campo, le Sette Chiese, il Carnevale Romano, la Minerva con gli amati Domenicani. Siamo in quella parte di Roma, in particolare il Pellegrino, fra Campo dei Fiori e San Giovanni dei Fiorentini, dove Filippo «ebbe il suo maggior campo d'azione e la sua più viva popolarità» come ricorda «un medaglione di stucco posto ai piedi di una statua della Vergine»¹²², all'arco di Santa Margherita.

Dalle deposizioni dei testimoni emergono una personalità complessa, con una apertura al sociale non centrata esplicitamente ed esclusivamente sull'infanzia, e, soprattutto, l'immagine di un uomo di città, di un religioso urbano (oggi diremmo metropolitano) che trova negli ambienti più bassi e torbidi, nella confusione di genti il terreno più idoneo in cui esercitare la sua vocazione: «si compiacque di una tale diversità, e godette di quella confusione di signori e di artigiani, di letterati e di persone semplici», come affermano Louis Ponnelle e Louis Bordet nel loro *San Filippo Neri e la società romana del suo tempo (1515-1595)*¹²³. Fra l'altro, accanto agli spazi pubblici, c'è anche lo spazio privato, la cosiddetta «camera», dove il Neri prega, predica, legge

¹²⁰ Cit. in P. Pallottino, *Le figure per dirlo. Storia delle illustratrici italiane*, Roma, Treccani, 2019, p. 117.

¹²¹ Sani, *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, cit., p. 18.

¹²² P.P. Trompeo, *Piazza Margana con altri itinerari romani*, Roma, Bulzoni, 1969, pp. 380-381.

¹²³ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 11, nota 9.

ad alta voce e commenta, scrive poesie, massime, ascolta i racconti degli altri, concepisce dialoghi, indossa insomma, come scrisse Pietro Paolo Trompeo, i panni di «Socrate moderno»¹²⁴. Quel luogo-simbolo fu praticato da molti¹²⁵, tanto che ben preso risultò insufficiente a contenere i numerosissimi seguaci.

Queste prime fonti restituiscono una narrazione della vita del Santo decisamente carica di scene-immagini di grande effetto emotivo. Si pensi allo spettacolo della sua morte: il «cathaletto» su cui è deposto¹²⁶, i suoi capelli che servono a una mammana per resuscitare un neonato morto¹²⁷. E poi c'è quella corte di «usurarii, sodomiti, et gran peccatori»¹²⁸ che costantemente lo circonda. Sono descrizioni cariche di realismo ma anche di una forza espressiva, affidata alla vibrante evocatività del linguaggio coevo, che nutre la nostra immaginazione in senso deformante e visionario, perfino grottesco. Non dimentichiamo che la Roma di Filippo, che per certi tratti ricorda la città descritta da Benvenuto Cellini nella sua *Vita*, sarà anche, di lì a poco, la Roma di Caravaggio. In tale contesto e alla luce di questi documenti più antichi, Sani rileva che del futuro Santo, il cui carisma doveva concentrarsi soprattutto nella rara capacità di «scoprire l'intrinsechi del core»¹²⁹, solamente «due aspetti particolari emergono con una certa costanza: la straordinaria penetrazione psicologica manifestata a più riprese dal sacerdote fiorentino ed il vero e proprio dono della profezia»¹³⁰, mentre non vi sono riferimenti al suo ruolo di educatore dei più piccoli.

Un successivo importante repertorio di fonti cui ricorre l'autore del volume è costituito dalle biografie più remote, pubblicate fra il 1601 e il 1727. Il primo biografo, Antonio Gallonio (1601), delinea un ritratto del sacerdote post-tridentino animato da incontenibile «ansia pastorale»¹³¹: vediamo Filippo in via di Banchi, fra i «giovani de' fondachi», o che «accompagnavasi [...] con peccatori gravissimi», «usurai pubblici, e altri grandi peccatori»¹³². Gallonio parla anche della famosa «stanza» e delle riunioni che vi si svolgevano dopo il pranzo, dove il Neri è plasticamente descritto «gittato per lo più come quegli che languiva d'amore, a giacere vestito sopra il letto del disprezzo del mondo, della bellezza delle virtù, de' premi de' buoni, e di cose simili»¹³³. Poi ci sono i suoi figliuoli spirituali, da lui condotti in pellegrinaggio alle Sette Chiese per evitare che entrino in contatto con la corruzione diffusa nelle strade di Roma durante

¹²⁴ Trompeo, *Piazza Margana*, cit., p. 212.

¹²⁵ Come testimonia la deposizione rilasciata da Giovanni Francesco Bucca durante il processo di beatificazione, il 28 agosto 1595, in Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 27.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 17.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 18.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 22.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 23.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹³¹ *Ibid.*, p. 38.

¹³² *Ibid.*, p. 36.

¹³³ *Ibid.*, p. 38.

i giorni di Carnevale¹³⁴. Quest'ultimo un passaggio biografico particolarmente importante, dove il Neri appare «fanciullo [...] co' fanciulli, giovane co' giovani, e vecchio co' vecchi»¹³⁵, e a partire dal quale Sani sostiene la tesi-cardine di questo suo studio: «non c'è traccia della *tradizione* che attribuisce al sacerdote fiorentino le doti e la fama di educatore dell'infanzia e della gioventù»¹³⁶.

Anche la biografia stilata da Pietro Giacomo Bacci (1622, 1625 e 1678) insiste sugli spazi “educativi” della città («cominciò a praticare per le piazze, per le botteghe, per le scuole, e talvolta anche in Banchi [...] con ogni sorte di persone»)¹³⁷; sul fatto che dalla «camera» si sia passati a un ambiente più ampio presso la chiesa di San Girolamo della Carità e, successivamente, presso la Minerva. Peraltro il Bacci sembrerebbe l'unico a sottolineare che da questi consessi erano escluse le donne¹³⁸. Nell'accresciuta edizione del 1625 si fa esplicito riferimento al lavoro di Filippo con i giovani, cui è dedicato il capitolo su *Quanto fosse mirabile Filippo in mantener la gioventù lontana da' vitij*. Egli viene descritto già vecchio mentre percorre le strade di Roma circondato da comitive di ragazzi, mentre li conduce in luoghi aperti e li fa giocare (alle piastrelle, alla palla) per poi appartarsi da solo, in meditazione e preghiera. Sulla scorta dei ragionamenti di Antonio Cistellini, Sani sottolinea che quei giovani non erano adolescenti ma, presumibilmente, ventenni, quindi adulti. Il passo in cui il Bacci descrive Filippo isolarsi mentre i giovani giocano all'aperto è la base filologica della ricostruzione di Sani. Proprio su quel brano, infatti, si innesterà la fantasiosa tradizione testuale e iconografica destinata a inventare e rafforzare, di epoca in epoca, l'errata identità del Santo educatore di bambini.

Questo falso storico avrebbe la sua prima attestazione nella biografia pubblicata da Domenico Sonzonio a Venezia nel 1727. Qui, nella stessa scena all'aperto descritta dal Bacci, Filippo non è più colto nell'atto di appartarsi in preghiera, bensì pienamente coinvolto nel gioco dei ragazzi. È a partire da questa fonte che, secondo l'esame filologico-comparativo condotto da Sani, si accredita la nuova immagine ludico-educativa di san Filippo. Basti pensare che, un sessantennio più tardi, durante il suo primo soggiorno romano del 1786-87, Goethe si mostrerà incantato dall'aneddotica diffusa in città intorno al Neri, in particolare rispetto al suo proverbiale buon umore e alla sua attività di educatore. A quest'altezza cronologica, dunque, l'addomesticamento della figura del Santo risulterebbe compiuto.

La testimonianza di Goethe conferma lo sforzo, ipotizzato da Sani, portato avanti dai seguaci di Filippo a partire dai primi anni del Settecento, all'indomani del diffondersi della controversia sul quietismo, per allontanare del tutto la figura del Santo da ogni sospetto di eresia. Effettivamente, in un cupo clima

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 38-39.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 39.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 42.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 44.

di confusione e sospetto, occorreva far dimenticare descrizioni come quella sopra citata, che mostrava Filippo «gittato per lo più come quegli che languiva d'amore, a giacere vestito sopra il letto del disprezzo del mondo». Si trattava di indizi che potevano ricordare l'«abbandono completamente esanime»¹³⁹ tipico dei quietisti italiani. Era dunque urgente accelerare l'elaborazione di un'immagine diversa, e quella del «santo educatore» era funzionale al «tentativo di offrire di Filippo Neri un'immagine meno appiattita sullo stereotipo del 'santo mistico', divenuto ora fonte di incomprensione e di sospetti, e maggiormente calata, viceversa, nella più rassicurante e pacifica dimensione della cura e dell'animazione dell'infanzia e della gioventù»¹⁴⁰, immagine che, soprattutto nell'Ottocento, sarà notevolmente rafforzata dall'iconografia di matrice popolare: Filippo circondato da bambini sorridenti e giocosi diventerà un vero e proprio *cliché*.

Ma andiamo con ordine e accostiamoci al successivo repertorio di fonti cui, dopo i processi verbali e le biografie, Sani attinge. Il libro è infatti arricchito da un selezionato *corpus* di immagini che confermano questa metamorfosi del Santo, dal mistico all'educatore.

Se infatti nel ritratto di Federico Zuccari (1593) Filippo appare «austero, scavato, ascetico, ispirato»¹⁴¹, con la città (suo privilegiato campo d'azione) sullo sfondo e il diavolo tentatore in agguato sulla destra, negli stessi anni il Pomarancio lo dipinge allegro e bonario, familiare, meno teso e distante. Allo stesso Pomarancio, fra l'altro, i filippini affideranno il compito di affrescare le stanze del santo, con un ciclo ora perduto ma di cui ci rimangono riproduzioni in forma di incisioni ad opera di Giacomo Lauro e Antonio Tempesta. Queste fonti sono straordinariamente significative, al pari di quelle scritte, poiché, come rileva opportunamente Sani, «la narrazione per immagini era destinata a precedere e ad accompagnare quella di carattere agiografico affidata alla stesura e alla pubblicazione, dopo la morte e poi in concomitanza con l'avvio dei processi di beatificazione e canonizzazione, delle prime fondamentali *Vite* di Filippo Neri»¹⁴².

Un'altra campionatura di immagini (dipinti e sculture di Carlo Dolci, Guido Reni, Nicola Régnier, Alessandro Algardi, il Guercino, Carlo Maratti, ma anche le prime incisioni che illustrano le vite) propone il Santo in estasi, nell'atto di compiere miracoli, al cospetto della Vergine, fra gli angeli, mentre annuncia il Vangelo e la salvezza delle anime. È questa una grammatica iconografica che caratterizza tutto il primo periodo della ricezione della figura del Santo, fino ai primi decenni del Settecento. A questa koinè aggiungerei anche le esperienze estetiche più esposte, direttamente socializzabili perché fruibili dalla pubblica

¹³⁹ Nei passaggi sul quietismo, Sani ricorre, con riconoscente devozione di discepolo, alla *Storia della spiritualità italiana* di Massimo Petrocchi, *ibid.*, p. 58.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 62.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 64.

¹⁴² *Ibid.*, pp. 73-74.

via, come, ovviamente, la facciata borrominiana dell'oratorio alla Vallicella la cui «altezza vertiginosa»¹⁴³ traduce l'idea dell'estasi in slanciato e luminoso linguaggio architettonico, oppure, per rimanere in prossimità della Roma filippina, l'ovale con *San Filippo accolto in cielo dalla Vergine e dal Bambino in una gloria di Cherubini*, posto al centro della facciata della chiesa di San Filippino in via Giulia (oggi diroccata), che fu a lungo l'unica a lui dedicata in città. Fin qui dunque, anche nelle immagini, si privilegia una lettura di San Filippo Neri quale «taumaturgo e autentico testimone della presenza del soprannaturale nella vita degli uomini [...] apostolo della carità evangelica, direttore di spirito e pastore d'anime che incarna in sommo grado l'ideale sacerdotale delineato qualche tempo prima dal Concilio di Trento»¹⁴⁴, mentre, fino a metà Settecento, non si incontrano tracce iconografiche di Filippo quale educatore dei giovani.

Anche per quanto riguarda le immagini, il primo sensibile mutamento avviene in relazione alla ristampa della vita del Bacci, Venezia 1772. Le incisioni ad opera di Pietro Antonio Novelli ratificano che «già sul finire del Settecento, nella rappresentazione iconografica del santo fiorentino l'immagine prevalente è ormai quella del "santo educatore", destinata poi, nei decenni seguenti, a radicarsi nella coscienza collettiva e ad essere riproposta in forme diverse»¹⁴⁵.

Questa prospettiva si perfeziona nell'Ottocento, secolo in cui si registra una crescita esponenziale di modelli culturali proposti in chiave pedagogica e corredati da una massiccia produzione di dispositivi atti alla loro diffusione, sia in campo religioso che laico. La categoria storiografica di «magazzino della tradizione»¹⁴⁶ diviene dunque funzionale a quell'operazione che Eric Hobsbawm ha definito «invenzione della tradizione»¹⁴⁷ e che Roberto Sani applica alla forzatura interpretativa cui il personaggio-San Filippo è stato sottoposto in un contesto storico dove le opere filantropiche e caritatevoli erano intese come azioni per l'educazione di tutti, soprattutto dei più fragili, in particolare dell'infanzia. In tal senso il contributo di una figura-chiave del cattolicesimo ottocentesco, Antonio Rosmini, è stato fondamentale. Anch'egli, con parole inequivocabili, aggiunse alla tradizione della ricezione filippina un chiaro suggerimento iconografico, basato sulla retorica del santo giocoso e amante dei giovani: «Ah, miriamolo là quel buon vecchio attorniato sempre da florida corona di candidissima gioventù. Tutti l'amoreggiano siccome padre, e pendon da quell'ilare bocca»¹⁴⁸.

¹⁴³ G.C. Argan, *Storia dell'arte italiana*, Vol. III. *Da Michelangelo al Futurismo*, Firenze, Sansoni, 1988, p. 278.

¹⁴⁴ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 78.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 82.

¹⁴⁶ E.R. Curtius, *Letteratura europea e Medio Evo latino*, a cura di R. Antonelli, Firenze, La nuova Italia, 1992, p. 439.

¹⁴⁷ Cfr. E.J. Hobsbawm, *Tradizioni e genesi dell'identità di massa in Europa, 1870-1915*, in Hobsbawm, Ranger, *L'invenzione della tradizione*, cit., pp. 253-295.

¹⁴⁸ A. Rosmini, *Lo spirito di S. Filippo Neri*, a cura di F. De Giorgi, Brescia, La Scuola, 1996,

Nel secondo Ottocento, poi, nel clima teso venutosi a creare fra cattolici e laici, la figura di Filippo Neri subirà una nuova funzionalizzazione in chiave educativa. Lo attestano le biografie scritte da Alfonso Capecelatro (1879) e Giovanni Battista Francesia (1895). Grande fu il lavoro del Capecelatro per rinforzare l'immagine del santo educatore. Sani si sofferma opportunamente su passaggi di questa vita che corrispondono a veri e propri «bozzetti»¹⁴⁹ di grande forza iconica: la scena di Filippo fra i giovani concepita dal Bacci nel Settecento è ormai un definitivo *topos* conformante, con interessanti assimilazioni tra la figura di Filippo e quella del nuovo santo educatore del XIX secolo, Giovanni Bosco. Da qui discende una nutrita serie di stampe popolari, fra cui i cosiddetti «santini», che hanno educato l'immaginario di molte generazioni di fedeli e di cui Sani produce una succosa galleria, per concludere che «nel corso dell'Ottocento la *tradizione* che attribuisce a Filippo Neri le doti e la fama di 'sommo educatore dell'infanzia e della gioventù' si afferma definitivamente nel sentire comune e finisce poi per costituire addirittura l'elemento centrale, se non addirittura unico, nella narrazione della figura e dell'operato del santo»¹⁵⁰. Nonostante le indagini novecentesche di taglio decisamente più filologico (Louis Ponnelle e Louis Bordet, Giovanni Incisa Della Rocchetta e Nello Vian, Antonio Cistellini), è interessante notare come questa «deriva» interpretativa abbia resistito a lungo, soprattutto nella manualistica pedagogica, anche a firma di grandi studiosi che, mentre avrebbero potuto e dovuto cercare e raccontare la verità, si sono limitati a proporre «con curiosa e disarmante ingenuità, tutta una serie di stereotipi e di luoghi comuni sugli orientamenti pedagogici e sull'esperienza educativa»¹⁵¹ del Neri. La cultura di massa (televisione, cinema), così come l'editoria educativa e scolastica, hanno contribuito molto a tale *vulgata*. Basti pensare a quelle narrazioni che si trovano al crocevia fra letteratura di divulgazione e letteratura per l'infanzia come i *Giganti della fede* di Michele Giampietro, dove ancora si trova traccia della scena del gioco coniata dalle antiche biografie: «Allegro per natura, amante degli scherzi, san Filippo si trovava benissimo coi giovani, dei quali sempre si circondava e ai quali permetteva tutto il chiasso che volevano, purché stessero lontani dal peccato. [...] egli raccoglieva ragazzi in gran numero, per confondersi tra essi nel giuoco e nelle risa»¹⁵². Per non parlare delle enciclopedie per fanciulli, come quell'opera di lungo corso, progettata a fine Ottocento ma ancora pubblicata nel terzo decennio del Novecento, che fu il *Dizionario di cognizioni utili* di Mario Lessona e Francesco Cosentini, dove alla voce «Filippo Neri» si legge:

p. 55, cit. in Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 91.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 97.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 109.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 110.

¹⁵² M. Giampietro, *Un ricco che si fece povero*, in Id., *Giganti della fede*, Torino, Paravia, 1956, p. 84.

«entrò nella comunità di San Girolamo, ove si diede ad istruire fanciulli»¹⁵³. Analogamente procede la prestigiosa *Enciclopedia dei ragazzi* di Mondadori, un'opera concepita nel 1922 che, ancora nell'edizione del 1959, annovera San Filippo fra i *Santi della gioventù*¹⁵⁴. Infine si può sfogliare il glorioso *Tesoro del ragazzo italiano*, in una delle ultime edizioni, dove ancora si ripete: «[...] e i giovani crebbero tanto, che il Santo pensò di accompagnarli spesso fuori, in lunghe passeggiate [...]. Durante quei ritrovi all'aperto la fusione di spiriti tra il santo e i numerosi discepoli era veramente ammirabile»¹⁵⁵. Si tratta di ulteriori piccoli indizi che confermano la conclusione cui giunge Sani, ovvero che siamo di fronte a «una tradizione del tutto priva di fondamento storico, ma carica di suggestioni e di significati simbolici che travalicano la stessa esperienza e testimonianza di Filippo Neri per testimoniare le caratteristiche e l'evoluzione nel tempo dell'immaginario religioso e spirituale della nostra società»¹⁵⁶.

Riprendendo le parole di Hobsbawm citate da Sani, se «per 'tradizione inventata' si intende un insieme di pratiche, in genere regolate da norme apertamente e tacitamente accettate, e dotate di una natura rituale o simbolica, che si propongono di inculcare determinati valori e norme di comportamento ripetitive nelle quali è automaticamente implicita la continuità col passato»¹⁵⁷, occorre riflettere sul fatto che questo fenomeno è di per sé un dispositivo pedagogico connaturato al vivere sociale dell'uomo. Una tradizione si inventa per educare, per catturare l'attenzione e curvare il comportamento di un pubblico, immaginario o reale, verso un ideale. Il «magazzino della tradizione» serve proprio a questo, a proporre codici normativi di riferimento, modelli posturali canonici verso cui tendere. Talvolta gli stessi modelli, a distanza di tempo e in contesti sociali, culturali e politici diversi, servono a educare in modi diversi. Si pensi a cosa è stato fatto con i modelli linguistici della tradizione letteraria preunitaria all'indomani dell'Unità: ciò che un tempo serviva a separare, in seguito è servito a unire. Stessa cosa è accaduta, in modo vistoso, nel rapporto con il passato in fatto di educazione estetica e del gusto. I vari *revival* di fine Ottocento e inizio Novecento dimostrano la necessità del recupero e della rivisitazione della tradizione¹⁵⁸: il neo-classicismo, il neo-medievismo, il neo-rinascimento, il neo-barocco furono soprattutto forme di saccheggio del passato in funzione dell'esaltazione di uno «stile nazionale» inesistente ma che, pur creato dal nulla,

¹⁵³ *Dizionario di cognizioni utili. Enciclopedia elementare di scienze, lettere ed arti compilata da specialisti nelle varie materie sui programmi delle scuole secondarie e ad uso delle famiglie sotto la direzione dei professori Mario Lessona e Francesco Cosentini*, Torino, UTET, 1924, Vol. II, p. 574.

¹⁵⁴ *Il santo della gioia*, in *Enciclopedia dei ragazzi*, edizione in venti volumi interamente rinnovata, Milano, Mondadori, 1959, Vol. XIV, pp. 5333-5334.

¹⁵⁵ *Il tesoro. Enciclopedia dei ragazzi*, compilata da V. Errante e F. Palazzi, VI edizione interamente rielaborata sotto la direzione di S. Jacomuzzi, vol. VI, Torino, UTET, 1974, p. 109.

¹⁵⁶ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 117.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 119.

¹⁵⁸ G.C. Argan (ed.), *Il revival*, Milano, Mazzotta, 1974.

esprimesse una prepotente carica identitaria. Lo stesso meccanismo è scattato durante il fascismo rispetto all'età imperiale. Siamo, in sostanza, di fronte al grande capitolo della storia della cultura che riguarda l'uso, il riuso e l'abuso del passato. Ed è un capitolo intrinsecamente pedagogico. Questo comportamento culturale è esploso a livello di comunicazione mediatica, supportata da diversi linguaggi (soprattutto l'immagine, la parola, gli spazi), con l'affermarsi della civiltà borghese, che storia non ne aveva e per la quale l'educazione si profilava come uno strumento irrinunciabile per affermare e tramandare modelli, valori, stereotipi, ma soprattutto per inventarli saccheggiando il passato. La Chiesa dell'Ottocento si è comportata nello stesso modo. Si è trattato, in definitiva, di una questione, come ben sottolinea Sani, di «legittimazione di ruoli»¹⁵⁹ basata sulla certificazione della tradizione, anche a costo di forzature (spesso) inconsapevoli. Un'ennesima conferma della provocazione crociana che vede la storia come null'altro che una nostra invenzione.

¹⁵⁹ Sani, *La leggenda del «santo educatore»*, cit., p. 120.

Il museo scolastico fra storia, memoria e progettualità educativa. A proposito di un recente volume

Carmela Covato
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Mirella D'Ascenzo
Department of Education Studies
«Giovanni Maria Bertin»
University of Bologna (Italy)
mirella.dascenzo@unibo.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

The school museum for history, memory and educational planning. About a recent volume

ABSTRACT: This contribution intends to start a reflection on the role played by the «school museum» between the 19th and 20th centuries in the context of the development of primary and popular schools. Starting from the analysis of a recent volume by Marta Brunelli, the debate reconstructs the different types of museums, the didactic purposes implicit in them, the relationship with school, cultural and political contexts and, moreover, the practice of the training devices experienced.

EET/TEE KEYWORDS: School museum; Memory; Primary school; Didactic; Italy; XIX-XX Centuries.

Carmela Covato

Il volume di Marta Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare fra Otto e*

Novecento (Macerata, eum, 2020, pp. 208)¹ offre una approfondita e assai documentata ricostruzione storica del ruolo svolto dal “museo scolastico” tra il XIX e il XX secolo nel contesto dello sviluppo della scuola primaria e popolare. Grazie all’ampio ricorso a fonti in gran parte inesplorate e ad una vasta documentazione prevalentemente inedita, l’Autrice ne ricostruisce le diverse tipologie, le finalità didattiche in esse implicite, il rapporto con i contesti scolastici, culturali e politici e, inoltre, la prassi dei dispositivi formativi esperiti.

La ricerca di Marta Brunelli si inserisce nella più vasta questione del valore del patrimonio museale come veicolo della memoria collettiva, oggetto negli ultimi anni di grande attenzione sul piano storiografico e culturale. A questo proposito, Evelina Christillin e Christian Greco in *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*² hanno sostenuto di recente che, negli ultimi anni

il concetto di quanto si ritiene debba essere preservato, comprendendo attività, oggetti e ambienti che fino a qualche decennio fa non venivano considerati, è radicalmente mutato. La definizione di patrimonio fornita dalla Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, adottata a Faro, in Portogallo, nel 2005, è quella di risorse ereditate dal passato, attraverso le quali le persone si possono identificare con la riflessione sui loro valori, credenze, tradizioni e conoscenze in costante evoluzione [...]. I musei che conservano opere d’arte, oggetti, immagini non sono contenitori neutri, ma impongono una propria visione fornendo in maniera consapevole un significato alla percezione pubblica del passato; potremmo addirittura definirli come mediatori che trasformano ciò che espongono in patrimonio culturale³.

Il ruolo dei musei come ipotetici “mediatori culturali” appare particolarmente evidente, come vedremo nel prendere in esame più analiticamente il volume di Marta Brunelli, nel caso dei musei pedagogici, scolastici o didattici che esprimono, seppure con accentuazioni e finalità diverse in base ai modelli e ai contesti sociali e istituzionali di riferimento, sia vocazioni formative sia iniziative di conservazione dello specifico patrimonio museale riconducibile alla memoria educativa.

Alla tensione accumulatrice tipica dell’antiquario, in una visione dell’esperienza museale che intenda sfuggire alle mere finalità conservative o celebrative della scuola del passato ma che intenda catturarne la prassi reale subentra l’aspirazione a cogliere la materialità educativa reale, contrassegnata da innumerevoli tensioni e contraddizioni, espressione, dunque, della vita, come ebbe a sostenere Henri Pirenne a proposito dell’aspirazione più autentica dello storico; o la capacità di afferrare il “vivente”, considerata da Bloch una prerogativa sovrana dello scienziato della storia⁴.

¹ M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare fra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020.

² E. Christillin, Ch. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Torino, Einaudi, 2021.

³ *Ibid.*, p. 16.

⁴ Cfr., a questo proposito, M. Colucci, *Scrivere un pezzo di storia*. Prefazione a cura di N. Cangi, P. Di Luca, A. Triulzi, *Il confine tra noi. Storie migranti*, Milano, Terre di mezzo, 2020, pp. 5-10.

Alla luce di queste suggestioni, qui rapidamente accennate, si pone, dunque, nella ricerca storica l'ineludibilità di un rapporto fra teoria e prassi, in un clima culturale che, da vari punti di vista, reclama l'importanza della memoria, lamentando la progressiva marginalizzazione della storia nei percorsi formativi e nella percezione della coscienza collettiva. Lo ha sostenuto di recente Adriano Prosperi nel suo *Un tempo senza storia*⁵, nel contesto di una riflessione che è, al medesimo tempo, un'apologia della storia e uno sguardo preoccupato sulla società dell'oblio che sembra per certi versi, affermarsi.

Secondo Adriano Prosperi, infatti, in una società dove la storia, come disciplina, è vituperata e marginalizzata, l'attitudine a dimenticare il passato sembra essere connessa ad una sorta di "scomparsa" del futuro e l'offuscarsi sia della coscienza sia della conoscenza storica sembra passare quasi inavvertito quando non si pervenga addirittura ad una sorta di celebrazione del valore dell'oblio.

Nel fare riferimento anche solo al contesto italiano, è impressionante, infatti, constatare il numero di volumi pubblicati nel giro di pochi mesi su questo tema. Faccio solo alcuni esempi: Paolo Mieli, *La terapia dell'oblio. Contro gli eccessi della memoria*; Marcello Flores, *Cattiva memoria*; Felice Cimatti, *La fabbrica del ricordo*. In essi si dipana un complesso di riflessioni che si richiamano a volte esplicitamente a volte indirettamente alle suggestioni del Nietzsche di *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*⁶.

Secondo Tony Judt, uno degli storici contemporanei che ha dato contributi assai significativi sui limiti e sulle potenzialità del ricorso ad un'ampia tipologia di fonti nei percorsi storiografici più recenti e innovativi, l'attenzione posta in modo sempre più diffuso sulla "memoria" contiene potenzialità enormi quando non si dimentichi il pericolo che essa, presa in considerazione in una forma decontestualizzata, possa tendere a confermare se stessa⁷.

La complessità della discussione storiografica rende ancora più significativa l'urgenza di una riflessione critica sui luoghi di conservazione della memoria educativa del passato. Da questo punto di vista, il volume di Marta Brunelli offre linee di ricerca decisamente innovative per aver tenuto presente nella storia del museo scolastico come dispositivo didattico legato alla scuola primaria e popolare dell'Italia post-unitaria, l'istanza della necessità di un passaggio conoscitivo dall'"ideale" al "reale", in una prospettiva tendente a ritrovare, nella materialità educativa del passato, le tracce di uno scontro fra egemonie pedagogiche a volte contrapposte e di prassi trasformatrici, proiettate dunque

⁵ A. Prosperi, *Un tempo senza storia*, Torino, Einaudi 2020.

⁶ F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, tr. it., Milano, Adelphi, 1974.

⁷ Vedi, a questo proposito, T. Judt, *Lo chalet della memoria. Tessere di un Novecento privato*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2011. Sulle ricadute storico-educative, vedi R. Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018.

verso un futuro scolastico, e non solo, svincolato da dispositivi fondati sulla coercizione e da forme di esclusione (di ceto e di genere)⁸.

Lo ha messo ben in rilievo Roberto Sani, nella sua *Prefazione* al volume, nel sottolineare come la ricerca sia fondata su una

varietà di fonti e testimonianze che danno voce ai tanti attori del mondo scolastico dell'epoca: dagli scritti dei funzionari inviati alle grandi Esposizioni Universali alle relazioni dei maestri in vista delle esposizioni didattiche e industriali; dai trattati pedagogici alle cronache che popolavano le pagine dei periodici scolastici (per le scuole elementari e per le scuole normali) per finire con i prontuari per la realizzazione dei musei scolastici. La pluralità delle fonti utilizzate permette di delineare i principi formativi e le varie declinazioni di un dispositivo didattico che per lungo tempo, e in varie forme, ha esplicitato le proprie potenzialità e contribuito a rinnovare il sistema scolastico italiano nelle varie ragioni della sua storia⁹.

La storia del museo scolastico diviene così anche la storia di una materialità educativa plurima, superando ogni prospettiva descrittiva di un passato apparentemente immobile e omogeneo.

In questo specifico campo d'indagine, dunque, è indubbio che la "memoria scolastica" abbia rappresentato uno spazio conoscitivo decisamente determinante nel rinnovare in modo assai significativo l'identità interpretativa e metodologica degli studi storico-educativi. Come mette in evidenza, nel suo volume Marta Brunelli, l'attenzione posta alla materialità educativa e la presenza, sempre più significativa a livello nazionale e internazionale, di musei che restituiscono una realtà scolastica non rintracciabile nelle rappresentazioni ufficiali- segnate, in passato, da connotazioni fortemente ideologiche- rappresenta un rivoluzionario passaggio dalla teoria alla prassi. Non solo, appare assai significativo, in questo contesto, riflettere anche, come l'Autrice propone, sul ruolo svolto, nella scena europea del "lungo" Ottocento, proprio dal museo scolastico, o, per altri versi, dal museo pedagogico – due identità istituzionali a volte a torto sovrappostesi a causa di una confusione lessicale- come dispositivi finalizzati a contribuire a rendere più efficaci le riforme dell'insegnamento dal punto di vista della formazione di una nuova idea di cittadinanza e dal punto di vista metodologico-didattico, contestualmente alla diffusione della lezione intuitiva e della lezione oggettiva.

Marta Brunelli prende in primo luogo in esame il ruolo svolto dai musei pedagogici e la loro diffusione in Europa e nel mondo, mettendone in relazione il loro sviluppo con l'interesse per il mondo della scuola e dell'educazione maturato nell'ambito di rilevanti eventi quali furono le Esposizioni Universali,

⁸ Sulla categoria della materialità educativa, cfr., fra gli altri, J. Meda, *Mezzi di comunicazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Macerata, eum, 2016.

⁹ R. Sani, *Prefazione*, a Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., pp. 9-10.

le Conferenze Internazionali sull'educazione, alle quali vennero annesse, in molti casi, le Esposizioni Didattiche internazionali.

Come sottolinea opportunamente Marta Brunelli,

Il crescente interesse suscitato nel pubblico dalle Esposizioni universali proprio dalle sezioni educative fu tale che in occasione dell'Esposizione di Londra del 1862 venne istituito, per la prima volta, un dipartimento educativo appositamente dedicato al mondo scolastico. La *Class XXIX* intitolata *Educational works and appliances*. Come ha sostenuto Klaus Dittrich, tale sezione era destinata ad assumere sempre maggiore importanza negli anni al punto da diventare, all'inizio del nuovo secolo, la sezione di apertura di ben due importanti esposizioni: quella svoltasi a Parigi nel 1900, nella quale il *Group 1* era dedicato a *Education et Instruction*; e l'esposizione di St Louis del 1904, in cui troviamo il *Department A* incentrato sulla *Education*¹⁰.

A questo proposito, l'Autrice ricostruisce con grande precisione come, anche in Italia, l'idea del Museo d'istruzione si formi durante la stagione delle grandi Esposizioni universali¹¹. Un primo tentativo, operato da Ruggiero Bonghi, in seguito alla visita dell'Esposizione di Londra del 1862 si risolse nella costituzione di una raccolta di libri e oggetti che confluì all'interno del *Regio Museo Industriale Italiano* di Torino.

Il secondo tentativo, sottolinea Brunelli, ebbe tutt'altro esito.

Artefice ne fu Ruggiero Bonghi (1826-1896) il quale, dopo aver partecipato – in veste di osservatore incaricato dal ministro della Pubblica Istruzione e dal ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio – all'esposizione nazionale di Vienna del 1873, al ritorno presentò nella sua *Relazione* la 'proposta pratica' di costituire un nuovo istituto deputato a: 'raccolgere, a comparare costantemente' tutti gli oggetti e i mezzi relativi all'insegnamento, a 'studiare quistioni, che dalla costruzione delle scuole si attengono' e 'diffonderne in ciascuna parte del paese una notizia esatta, fondata', infine, a 'giudicare il frutto delle scuole del paese comparativamente, così tra esse, come d'anno in anno' ed 'avere compiuta notizia di ciò che s'usa nel paese proprio e negli altri; e su questa compiuta notizia fondare l'ispezione delle scuole nazionali'. Il Bonghi suggeriva che questo istituto si chiamasse 'Museo d'istruzione e d'educazione' e che fosse strettamente connesso con il Ministero di pubblica istruzione [...]¹².

Com'è noto la fondazione del Museo, luogo privilegiato di formazione degli insegnanti e di creazione di una didattica-modello ispirata alle suggestioni metodologiche provenienti dalle sperimentazioni condotte nei paesi europei, avvenne nel 1874¹³.

¹⁰ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 15.

¹¹ *Ibid.*, p. 18.

¹² *Ibid.*, p. 19.

¹³ Sulle origini e la storia del Museo di Istruzione e di Educazione di Roma, cfr., fra gli altri A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera con una Prefazione di L. Cantatore*, Roma, Anicia, 2020, vedi anche L. Cantatore, *The MuSed of Roma Tre between past and present. Whith unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2019, pp. 861-888.

Brunelli ripercorre le evoluzioni di questa istituzione nel tempo così come prende in esame altre significative esperienze quali il Museo pedagogico di Genova e Chieti, i musei pedagogici annessi alle scuole normali, i musei annessi alle università, oltre a quello di Roma, quello di Palermo e di Napoli.

A proposito dell'incertezza lessicale nella definizione del museo scolastico, pedagogico e d'istruzione, Marta Brunelli svolge considerazioni molto interessanti, quando afferma che non tutti i musei pedagogici che si formarono sul finire dell'Ottocento

[...] assunsero da subito questa definizione (in italiano di *museo pedagogico*; in francese di *musée pédagogique*; o di *museo pedagógico* o *museu pedagógico* rispettivamente in spagnolo e in portoghese). Al contrario, non di rado presero il nome di *museo scolastico* ovvero di *musée scolaire*, in francese, *Schulmuseum* in tedesco, *museu escolar* in portoghese, fino allo *School museum* inglese. L'ambiguità di una terminologia che era all'epoca non ancora chiaramente definita ritorna spesso nelle testimonianze dei contemporanei i quali, trattando di questo argomento, sono soliti introdurre una premessa per chiarire l'accezione nella quale intendono usare l'una o l'altra espressione [...].

La stessa indeterminatezza lessicale la si riscontra soprattutto nel mondo anglosassone dove viene spesso sottolineata dagli specialisti la confusione causata nell'uso fluttuante e incerto delle due espressioni *Educational Museum* e *School Museum*¹⁴.

Al di là della confusione lessicale, tuttavia, sostiene Brunelli, prevalgano nell'identità e nella storia delle diverse istituzioni, e pur in ambiti nazionali diversi, finalità analoghe e prassi formative in linea con la funzione di un museo pedagogico e con la dimensione pedagogica del museo scolastico, come dimostra l'operato dei protagonisti di questi straordinari esperimenti sempre finalizzate a dare concretezza e corporeità alle riforme in atto, nei diversi contesti, della scuola e dell'insegnamento.

I percorsi della vasta e articolata indagine, che tengono conto di una molteplicità di esperienze attentamente indagate sulla base di fonti finora in gran parte inesplorate, consentono a Marta Brunelli di offrire risposte documentate ai numerosi quesiti impliciti nella realtà di un segmento del mondo della scuola che attendeva da tempo una riflessione approfondita, analitica e densa di ipotesi interpretative che consentiranno in futuro nuovi e più avanzati itinerari.

Ed è proprio nell'*Incipit* del volume che l'Autrice delinea con grande efficacia il senso della sua indagine:

La comparsa dei musei pedagogici e dei musei scolastici si colloca intorno alla metà del XIX secolo quando queste istituzioni, differenti ma complementari tra di loro, sorgono in funzione di nuovi sistemi scolastici nazionali che, in quegli anni, venivano consolidandosi come diretta emanazione del modello di Stato-nazione [...]. Ma il modello storico nel quale i sistemi educativi europei si strutturano compiutamente con l'obiettivo di erogare

¹⁴ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., pp. 20-21.

un'educazione universale, laica, obbligatoria e gratuita coincide con l'arco di tempo che va dal 1850 al 1880 quando vengono emanate importanti leggi che – sempre per restare nell'ambito europeo – stabilizzano, quasi in contemporanea, e su basi pressoché analoghe, il nuovo modello di educazione di massa¹⁵.

La storia del museo scolastico, grazie alla felice intuizione di Marta Brunelli non si presenta affatto come una realtà a se stante ma come un prezioso punto di vista dal quale ripercorrere le vicende dell'istruzione scolastica fra Otto e Novecento, dello sviluppo dell'istruzione scolastica, e delle inedite, seppure contraddittorie, riforme sociali e pedagogiche.

Lo sottolinea l'Autrice nelle sue *Conclusioni* quando si sofferma nell'evidenziare il ruolo dei veri protagonisti, maestri e maestre, educatori ed educatrici, delle riforme della scuola realizzate dal basso. Senza il loro apporto, infatti, anche il più innovatore progetto legislativo sarebbe rimasto un documento cartaceo.

Come abbiamo visto, i maestri e le maestre elementari italiani quanto le educatrici e le direttrici negli asili infantili e nei giardini froebeliani, fino ai direttori e alle direttrici delle scuole comunali che non di rado erano incaricati/e della formazione delle giovani generazioni d'insegnanti presso le scuole normali, ebbene, tutte queste figure furono i veri protagonisti di quella "rivoluzione dal basso" che Gabelli aveva invocato nel 1880.

Uno degli strumenti più concreti di questa rivoluzione pedagogica e didattica fu costituito, per l'appunto, dai *musei scolastici* che questi uomini e donne di buona volontà realizzarono negli istituti nei quali insegnarono¹⁶.

La storia del museo scolastico, un luogo indubbiamente destinato alla conservazione, si apre però così alla storia della vita scolastica reale, alla vita, come auspicava Henri Pirenne a proposito del senso della ricerca storica *tout court*.

Il volume è corredato da una assai articolata *Appendice documentaria* che lo impreziosisce offrendo al lettore numerose e inedite testimonianze.

Mirella D'Ascenzo

Esiste un filo rosso che attraversa tutte le ricerche sulla storia della scuola degli ultimi decenni in Italia e all'estero, un filo che accomuna gli studi della storiografia nazionale dagli anni Ottanta in poi, un filo rosso che parte dal superamento di una storia della scuola come storia della politica e della legislazione scolastica nazionale o come storia delle idee sulla scuola, delle teorie della scuola, verso la ricerca della scuola 'reale', di quella davvero

¹⁵ *Ibid.*, p. 11.

¹⁶ *Ibid.*, p. 149.

esistita e praticata da insegnanti, ispettori e alunni, una scuola 'reale' che si può rappresentare come una sorta di complesso puzzle costituito da singoli pezzi che, da soli, non sono sufficienti ad offrire l'idea del tutto, di ciò che è realmente stato e agito nella scuola. Ecco così questo filo rosso che ha attraversato, scoperto ed esplorato le 'tessere del puzzle' costituite dai programmi didattici, dalla stampa pedagogica, dalla manualistica scolastica ma anche dalla cultura materiale della scuola rappresentata dai quaderni, dai banchi, dalle suppellettili, dai registri scolastici, tutte fonti nuove valorizzate come patrimonio storico-educativo¹⁷ al fine di penetrare nella cultura scolastica realmente prodotta, al cui disvelamento ha contribuito in maniera rilevante l'approccio locale, o territoriale. Esso, infatti, ha ampiamente evidenziato la specificità e molteplicità delle politiche educative promosse dalle amministrazioni, dagli insegnanti, dalle associazioni dei docenti disvelando la necessità del superamento della omogenea storia della scuola nazionale per scoprire, ad es., la preferenza locale nell'adozione di libri scritti da autori del luogo, spesso i docenti stessi legati all'associazionismo magistrale¹⁸. Proprio l'approccio locale alla storia della scuola ha permesso di entrare nelle diverse tessere del puzzle guidando il filo rosso alla ricerca della cultura scolastica e della cultura materiale prodotta negli specifici contesti, per ricostruire la 'scatola nera della scuola'¹⁹ e delle pratiche didattiche davvero

¹⁷ A. Ascenzi, D. Caroli, L. Pomante, R. Sani, *History of Education & Children's Literature in the Italian universities (1988–2013). Anatomy of a university discipline between teaching, scientific research, and cultural presence*, «History of education and children's literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 825–831; R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La pratica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Atti della VII Jornadas Científicas de la SEPHE - I Congreso Nazionale della SIPSE Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (Palma di Maiorca, 20–23 novembre 2018), Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27–44; C. Covato, R. Sani, *Una historiografía en constante evolución. Nuevos itinerarios y perspectivas de investigación en el campo de la historia de la educación*, «History of Education and Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 925–931.

¹⁸ M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 249–272; Ead., *The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2018, pp. 153–171; A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, *Editoriale. «Il campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2018, pp. 7–14.

¹⁹ Sul concetto di cultura scolastica, di «blackbox of schooling» e di cultura materiale della scuola rinvio a D. Julia, *Le culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmerier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353–382; Id., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp. 119–148; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907–2007*, Berlanga De Duero Soria, Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), 2007; S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Mar Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011; A. Viñao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», vol. 35, enero-

attuate; pratiche che costituiscono una sorta di anello di congiunzione tra le idee di scuola e di didattica, le didattiche disciplinari e la «cultura empirica della scuola» prodotta dai docenti negli specifici contesti locali e di azione scolastica, con la loro unicità irripetibile, anche innovando ad esempio nell'invenzione e uso dei vecchi e nuovi strumenti della didattica.

Tra questi strumenti per la didattica innovativa si collocano i musei pedagogici, didattici e scolastici e proprio lo studio di tali musei ha costituito una tappa importante della storiografia a partire soprattutto dagli anni Duemila, entro la quale si inserisce il recente volume di Marta Brunelli, attenta studiosa dell'intreccio tra museologia, pedagogia e didattica e Responsabile della programmazione scientifica e didattica del Museo della scuola «Paolo & Ornella Ricca» afferente al Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – CeSco. Tale volume, intitolato *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, edito da Eum nella collana «Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo», emanazione della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo – SIPSE. Questo volume ripercorre il filo rosso dei numerosi studi che, a livello nazionale e internazionale, hanno affrontato il tema dei musei pedagogici, scolastici e didattici e della cultura materiale in essi confluita. L'Autrice inserisce l'oggetto di ricerca all'interno dell'affermazione dei sistemi scolastici europei nel corso del primo Ottocento da un lato, e della modernizzazione industriale dall'altro. L'intreccio dei due fattori, unito alle motivazioni politiche dei ceti dirigenti tese a fornire istruzione alle masse come forma di stabilizzazione politica e controllo sociale, realizzata soprattutto attraverso la diffusione della lingua e dell'educazione come vettori dell'identità nazionale, delinearono la necessità di un corpo docente formato e di una didattica adeguata alla nuova utenza popolare. Cruciale fu il ruolo delle Esposizioni universali come luogo della circolazione dei progressi dell'industria e della scienza, nonché vetrina dei successi nazionali. Dal 1862 a Londra fu introdotta la sezione educativa che ospitava progetti e artefatti, con ulteriore ampliamento e autonomia nelle Esposizioni successive, come rilevato dalla storiografia internazionale soprattutto e da quella nazionale solo di recente²⁰. Giustamente Marta Brunelli

abril 2012, pp. 7-17; J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas: actas del 1º Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2016; D.G. Vidal, A. Paulilo, *School Culture*, G. Noblit (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, New York, Oxford University Press, 2018.

²⁰ M. Lawn (ed.), *Modelling the future: exhibitions and materiality of education*, Oxford, Symposium books, 2009; A. Barausse, *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. "Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni transnazionali"*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce-Rovato,

evidenzia il nesso tra tali esposizioni di oggetti e la nascita dei musei pedagogici a livello internazionale e nazionale, ricostruendo la successione cronologica delle Esposizioni Universali, dei Congressi internazionali, dei Congressi pedagogici italiani e dei musei pedagogici in una interessante tabella riassuntiva. Recuperando la bibliografia esistente ed ampliando le fonti, l'Autrice dedica poi ampio spazio al racconto e descrizione dei musei pedagogici italiani sorti nel secondo Ottocento, a partire dal primo nato a Roma nel 1874 per iniziativa del ministro Ruggiero Bonghi – proprio al ritorno dall'Esposizione di Vienna del 1873 – con il compito di offrire disegni, oggetti sull'arredo scolastico, statistiche, leggi, ma anche libri e strumenti didattici nonché la rivista *ad hoc* il «Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione» dal 1875 ai docenti in servizio. Tra i musei pedagogici annessi all'università l'Autrice ricorda quello di Palermo del 1878 promosso dal professor Emanuele Latino e reso noto dalla rivista «Archivio di pedagogia e scienze sociali» e quello di Napoli del 1887 diretto da Andrea Angiulli e dal maestro elementare Giovanni Antonio Colozza, poi successore di Angiulli nella Scuola Normale Froebeliana di Napoli e professore di Pedagogia nell'Università di Napoli e poi Palermo. Non solo musei pedagogici a gestione ministeriale e universitaria però: Brunelli riferisce dei musei sviluppati all'interno delle scuole normali e a livello municipale anche con il coinvolgimento delle associazioni degli insegnanti.

Nel primo caso Brunelli illustra il Museo «Salvatore Pizzi» di Caserta fondato addirittura nel 1877 dal professor Giuseppe Chiaia direttore della locale Scuola normale, accennando poi brevemente ai casi di Campobasso, Parma, Palermo, L'Aquila, Ascoli Piceno, solo in parte già sondati dalla storiografia poiché, come giustamente evidenzia l'Autrice del libro, soltanto le ricerche negli archivi centrali e locali potranno portare alla luce la genesi e gli sviluppi di tali esperienze, cruciali peraltro per la formazione iniziale degli insegnanti. Più noti sono gli esempi di musei sorti a livello municipale come il Civico Museo Pedagogico e Scolastico di Genova voluto dal direttore Innocenti-Ghini, noto a livello internazionale per la partecipazione alle Esposizioni, tra cui quella di Bruxelles del 1880 e raccontato dalla preziosa relazione del maestro Vincenzo Bugnone presente nell'Esposizione Didattica Nazionale di Torino del 1884. Altri musei riferiti da Brunelli sono il Museo Pedagogico e Scolastico promosso dalla Società Educativa Marruccino-Frentana di Chieti, ricordato dal celebre Lorenzo Bettini, ispettore scolastico in quella città; il Museo pedagogico-scolastico avviato dal maestro Emidio Consorti a Ripatransone fin dal 1884, molto attento al lavoro manuale educativo, e infine al “Museo delle cianfrusaglie senza brevetto” delle sorelle Agazzi, messo a confronto con quello di Consorti.

Nel caso dei musei sorti a livello municipale emerge fortissimo il ruolo svolto dai singoli maestri e dall'associazionismo magistrale locale, spesso in stretto rapporto con il mondo dell'Università. Questo fu anche il caso del Museo

didattico circolante promosso dalla Società degli insegnanti della provincia di Bologna presieduta da Pietro Siciliani, docente universitario di Pedagogia nell'ateneo, che affidò al collega Luigi Bombicci, socio della Società medesima, l'incarico di realizzare un museo pedagogico per la formazione degli insegnanti in servizio, che si trasformò poi invece in museo didattico circolante ad uso propriamente didattico degli insegnanti nelle classi. Organizzato in tre armadi di trenta cassette ciascuno riferiti ai tre regni della natura, il Museo didattico era pensato come circolante, con il prestito dei singoli cassette ai docenti, che avrebbero poi usufruito di una guida ad hoc descrittivo dei materiali contenuti ed anche dell'uso secondo il metodo dell'insegnamento oggettivo realizzata appositamente da Luigi Bombicci²¹.

Brunelli tematizza poi, nel secondo capitolo, il problema storico della definizione stessa dei musei per la scuola ottocenteschi cioè la scarsa chiarezza della locuzione 'pedagogico' o 'scolastico', che appare nelle diverse denominazioni in Italia e non solo, come espresso a livello francese nel *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire* di Buisson del 1887 e poi italiano da Giacomo Tauro nel 1903, ma rimasta sostanzialmente sempre sospesa e ambigua nel corso dell'Ottocento e Novecento. La locuzione, del resto, richiama la duplice funzione delle collezioni di cose e oggetti tematizzata in maniera importante da Maria Pape Carpentier, la maestra e direttrice delle scuole materne francesi che espose il metodo delle lezioni di cose durante le conferenze all'interno dell'Esposizione didattica di Parigi del 1867. Qui Carpentier, su invito del Ministro dell'Istruzione Pubblica francese, si rivolgeva proprio agli esperti del mondo della scuola e insegnanti per illustrare la novità di un utilizzo didattico delle cose come manifestazione concreta del metodo intuitivo introdotto da Joan Amos Comenio, Andreas Reyer, August H. Francke, Johann Basedow, Friedrich Oberlin e poi soprattutto da Pestalozzi e dai suoi allievi in tutto il mondo. Proprio Pestalozzi, infatti, aveva sottolineato la necessità di insegnare innanzitutto la nomenclatura delle cose e di affiancarla

²¹ M. D'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico Luigi Bombicci di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008; M. D'Ascenzo, *A didactic instrument of historical and educational interest: the case of the Luigi Bombicci Scientific Didactic Museum*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodriguez Guerrero (edd.), *Pedagogia museística. Prácticas, usos didácticos, investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid MCF Textos, 2014, pp. 411-419; M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, in Gonzalez, Meda, Motilla, Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, cit., pp. 939-948; M. D'Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 211-221; M. D'Ascenzo, *I musei didattici tra Ottocento e Novecento in Italia come fonti per la storia della scuola e patrimonio storico educativo*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 171-189.

agli oggetti reali attraverso un'attenta gradualità per arricchire le conoscenze e disciplinare l'apprendimento

per guidare sulla via più breve il tuo fanciullo al fine ultimo dell'educazione, alla formazione cioè di concetti chiari, tu gli devi sin da principio, per ogni campo del conoscere, porre con cura dinanzi agli occhi quegli oggetti che portano in sé più visibilmente e distintamente i caratteri essenziali del campo a cui appartengono e sono perciò particolarmente adatti a metterne in evidenza l'essenza, distinguendola dalle proprietà particolari²².

Le conferenze della Carpentier sono state considerate uno spartiacque “didattico” dalla storiografia scolastica francese a partire da Ferdinand Buisson e da quella italiana ottocentesca e successiva²³, confermato da Brunelli nel volume. Alle cinque Conferenze seguì la pubblicazione degli scritti di Carpentier e la diffusione del metodo in tutta Europa così come la nascita dei musei. Proprio alla diffusione in Italia è dedicato ampio spazio da Brunelli in questo volume. Stampate nel 1868 dall'editore Hachette di Parigi furono tradotte in italiano da Carlo Gargioli a Piacenza nel 1873 con il titolo *Del metodo naturale nell'insegnamento primario. Conferenze di Maria Pape Carpentier*, testo che fu capostipite di una serie di altri scritti di autori francesi tradotti in italiano da una nuova generazione di insegnanti e studiosi coinvolti nel problema scolastico come Paolo Delfino, Virginia Staurenghi Consiglio, Paolo Vecchia, Francesco Veniali, Francesco Denti, Idelbrando Bencivenni, Anna Garofoli-Fumat, i quali tradussero i testi francesi di Charles Saffray e Charles Delon poi divulgati da una schiera di studiosi e insegnanti – elencati soprattutto in un'ampia nota, che si auspica sarà oggetto di ulteriori studi da parte dell'Autrice. Brunelli offre ampio spazio agli altri strumenti di divulgazione del metodo delle lezioni di cose come furono i manuali di formazione dei docenti nelle Scuole normali, ad es. quelli di Paolo Vecchia, e i libri di letture per gli alunni di Clorinda Ravasio, o alla versione letteraria delle lezioni di cose che, ispirate ancora alla narrazione delle *Histoires et leçons de choses* di Maria Pape Carpentier, diventarono un vero e proprio genere letterario-didattico-didascalico che intendeva istruire dilettando e che ebbe in Ida Baccini una delle sue principali e più note esponenti, su cui giustamente Brunelli si sofferma in maniera attenta. Questa ampia diffusione delle lezioni di cose e dell'insegnamento oggettivo si realizzò nell'arco del ventennio 1870-1890 e condusse alla nascita delle collezioni e dei musei pedagogici, scolastici e didattici, peraltro suggeriti dalla stessa Carpentier. L'impulso giunse “dal basso” dall'associazionismo magistrale emergente in quel ventennio, che avvertì sempre più l'esigenza di collezioni di oggetti in funzione didattica, dalla stampa pedagogica e scolastica nelle diverse riviste magistrali²⁴

²² J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, a cura di A. Banfi, Firenze, La Nuova Italia, 1952, p. 164.

²³ I. Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, LAS, 1975; D'Ascenzo, Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico Luigi Bombicci di Bologna*, cit.

²⁴ Sulla stampa pedagogica e scolastica cfr. G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica*

ed anche dai dibattiti nei Congressi pedagogici, come espresso ad esempio da Giuseppe Sacchi nel Congresso del 1874, il quale suggeriva che tutte le scuole fossero

ampiamente fornite di una collezione ordinata di oggetti veri od imitanti il vero che offrano al bambino ciò che di più interessante ci può presentare lo svariato spettacolo della natura e dell'arte. Questa specie di musei pedagogici debbono raccogliere con una speciale perizia didattica alcuni fra i precipui prodotti del regno animale, vegetale e minerale, rappresentati possibilmente da oggetti veri od imitanti il vero con forme plastiche o con processi grafici. Devono contenere altresì alcune materie tessili in istato naturale e lavorato; alcune piccole forme di costruzioni edilizie col corredo di suppellettili casalinghe e dei più comuni congegni febbrili. Non deve poi mancare una raccolta delle immagini dei nostri grandi uomini e di alcuni capi lavori delle arti italiane²⁵.

L'attenzione al rinnovamento della didattica promosse quindi la ricerca di nuovi strumenti e certamente i musei didattici e scolastici furono tra le principali forme di innovazione didattica nella scuola italiana del secondo Ottocento. L'istanza di rinnovamento "dal basso" fu recepita anche 'dall'alto' dal Ministero e recepita nei *Programmi didattici* per la scuola elementare del 1888, redatti da Aristide Gabelli, posti da Brunelli ad attento confronto lo scritto del funzionario ministeriale dal titolo *L'istruzione popolare in Italia e in Germania*, pubblicato nel 1873 al ritorno dall'Esposizione di Vienna. Proprio Gabelli nei *Programmi* del 1888 suggeriva che

il maestro deve avvezzar gli alunni a osservare appunto le cose in mezzo alle quali vivono, facendo loro comprendere quanto frutto di addestramento possano trarre con la loro testa da tutto quello che li circonda. In altri termini esso deve continuare in luogo di interrompere, come il più spesso accade, l'istruzione che ricevertero dalla natura prima di metter piede nella scuola, l'istruzione cioè dei sensi, studiandola però di renderla più chiara, compiuta e consapevole di se stessa. La forma degli oggetti, il loro colore, la loro genesi, l'uso a cui servono, si tratti di un pezzo di legno, o di carbon fossile, o di ferro, o di tela, o di seta, o di carta, o di pane, o simili, aprono innanzi a loro i campi della natura e dell'industria e porgono occasione di portare la loro mente avida di sapere nel mondo reale²⁶.

Proprio il nesso tra istanze di rinnovamento pedagogico e didattico all'insegna del positivismo promosse "dall'alto" dei ceti dirigenti per una efficiente educazione nazionale degli italiani e istanze dei maestri "dal basso" coinvolti nell'educazione degli italiani e alla ricerca di una didattica più efficace

in Italia (1820-1943), Brescia, La Scuola, 1997.

²⁵ G. Sacchi, *Quale nuovo indirizzo educativo e didattico debba darsi alle scuole tanto infantili che primarie in Italia per seguire i più recenti trovati della Pedagogia razionale*, in *Atti del IX Congresso pedagogico italiano e della V Esposizione scolastica, Bologna settembre 1874*, Bologna, Regia Tipografia, 1875, p. 94.

²⁶ R.D. 25/9/1888 n. 5724, «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», a. 1888, qui citati E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 209.

per raggiungere gli obiettivi proposti viene ben raccolto da Marta Brunelli in questa interessante monografia. Il volume si conclude con un'ampia appendice in cui l'autrice offre al lettore i testi delle conferenze di Carpentier, della relazione di Ruggiero Bonghi sull'esposizione di Vienna del 1873, la conferenza di Buisson all'Esposizione di Parigi del 1878, l'articolo sui musei scolastici di Antonino Parato su "Il Maestro elementare italiano" del 1880, una parte dello scritto del manuale di Paolo Vecchia del 1882 sul tema dei musei scolastici ed infine, preziosissimo, uno scritto di Charles Delon sulle collezioni scolastiche del 1887 tradotto in italiano nel 1890. Si tratta di una preziosa antologia di testi di difficile reperimento e che sarà utile non solo agli studiosi che vorranno approfondire il tema dei musei scolastici ma anche agli insegnanti del futuro a cui questo volume offre un interessante contributo sia per l'utilizzo didattico ancor oggi, sia per la loro valorizzazione didattica come patrimonio storico-educativo²⁷, sia per la riflessione sulla dimensione storica della didattica e sulle eredità che la storia degli strumenti didattici lascia alle nuove generazioni di docenti, un'eredità che dovrebbe consentire una maggiore consapevolezza della propria professionalità, tesa tra teoria e artigianalità, per l'innovazione didattica del futuro.

Lorenzo Cantatore

Giacché una delle tendenze (o delle aspirazioni) dello storico e della storiografia è, ove possibile, quella di leggere il presente alla luce del passato (e viceversa) per trarne comparazioni utili ora alla ricostruzione di accadimenti remoti, ora ad orientarsi nei fatti contemporanei²⁸, potremmo iniziare questa nostra riflessione con le parole di Antonino Parato, uomo di scuola fra i più significativi dell'Italia postunitaria²⁹:

²⁷ F.D. Pizzigoni, *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, «Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 15, n. 3, 2015, pp. 142-158.

²⁸ Mi piace avviare questa nota critica a partire dalla celebre riflessione formulata da Benedetto Croce in *Storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1938, secondo cui «Il bisogno pratico, che è nel fondo di ogni giudizio storico, conferisce a ogni storia il carattere di 'storia contemporanea', perché, per remoti e remotissimi che sembrano cronologicamente i fatti che vi entrano, essa è, in realtà, storia sempre riferita al bisogno e alla situazione presente, nella quale quei fatti propagano le loro vibrazioni», M. Maggi, *La storia come pensiero e come azione*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/la-storia-come-pensiero-e-come-azione_%28Croce-e-Gentile%29/> (ultimo accesso: 27.09.2011).

²⁹ Su Parato cfr. la bella voce redatta da G. Chiosso per il *Dizionario biografico degli italiani*, 2014, Vol. 81 consultabile online al link: <https://treccani.it/enciclopedia/antonino-parato_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 25.09.2021).

Per le cose dette non sarà più difficile a spiegarsi quello che in molte nostre città si verifica: di istituzioni che giacciono dimenticate e ignorate in casa nostra e quasi infeconde. Così chi visita il *Museo industriale nazionale*, fondato da più anni in Torino, trova per lo più deserte le sale e le vaste gallerie di sì svariati oggetti fornite. Nello stesso modo un nostro amico giunto testé da Roma ci assicura che il ricchissimo *Museo d'Istruzione*, colà fondato dal Ministero, se toglie pochi accorrenti nel gabinetto a leggere i giornali educativi, è frequentato da pochissimi, che ad ogni settimana quasi si contano sulle dita. Potremmo fare una esposizione fin troppo lunga di simili esempi di noncuranza cittadina, se non fossero cose spiacevoli e ben poco consolanti per tutti³⁰.

L'affermazione ha decisamente il tono di una provocazione, fra le molte stimolanti che affiorano dalle pagine del recente volume di Marta Brunelli *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, con prefazione di Roberto Sani. Senz'altro può trattarsi di una provocazione per molti di noi che oggi, in Italia e in tanti altri Paesi del mondo, si impegnano culturalmente e scientificamente per conquistare dignità alle molte forme di musei della scuola, dell'educazione, della didattica e della pedagogia, di natura pubblica o privata, che sono stati fondati o rifondati nelle scuole, nelle università, presso le amministrazioni locali o ad opera di illuminati e sensibili collezionisti. Sì, una provocazione, poiché il rischio della sottovalutazione e, quindi, dell'oblio, ieri come oggi, è sempre dietro l'angolo. Chi scrive, attualmente responsabile della direzione del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre), legge e interpreta le parole di Parato – riferite, fra l'altro, anche a quel Museo d'Istruzione e di Educazione che, nella Roma neo-Capitale, fu l'antenato del MuSEd –, come un monito e uno sprone a fare in modo che nelle stanze del museo ciascun visitatore, bambino e adulto, italiano e straniero, colto e meno colto, abbiente e meno abbiente, uomo e donna possa trovare il suo motivo d'interesse, la narrazione adatta ai suoi desideri, bisogni e aspettative storico-culturali. Del resto Brunelli, docente nell'Università di Macerata e fra le nostre maggiori esperte di tutela e valorizzazione del patrimonio storico-educativo, su questi temi ha già offerto significativi affondi³¹. Nella stessa direzione vanno, in Italia, le iniziative promosse dalla SIPSE (Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo) che, fra i suoi obiettivi, ha proprio lo studio dei beni culturali della scuola e dei musei ad essi relativi, sia nella prospettiva della didattica scolastica e universitaria sia nell'ambito delle strategie comunicative della Terza Missione³².

³⁰ A. Parato, *De' Musei scolastici* (1880), in Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, cit., p. 188.

³¹ Cfr., fra l'altro, M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, 2014; Ead., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³² Ascenzi, Covato, Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti*

Tuttavia, mentre per noi, oggi, si tratta di rendere *feconde* (per usare lo stesso termine utilizzato da Parato) istituzioni che musealizzano il passato storico-educativo, negli anni in cui Parato scriveva, invece, si trattava di mantenere in vita e *feconde* istituzioni che musealizzavano quello che allora era il presente della scuola e della pedagogia, vuoi per rendere più incisiva l'azione didattica nell'educazione infantile (in questo caso si parlava di musei didattici o scolastici), vuoi per affinare la sempre lacunosa formazione dei maestri presso le scuole normali o per aggiornare la preparazione di quelli già in servizio (a tutti loro erano destinati i musei pedagogici). Con acuto discernimento storico-critico, il volume di Marta Brunelli apre nuove piste di ricerca sul ventennio 1870-1890, durante il quale in Europa, e in Italia in particolare, la riflessione teorica e metodologica sulla funzione del museo scolastico e di quello pedagogico, così come la loro fascinazione empirica, ebbero forse il loro momento più felice. Non è un caso che, fra i documenti riportati in appendice al libro, uno dei testi più emozionanti, di quelli che inaugurarono il dibattito su questo argomento, sia datato 1867. Si tratta della conferenza parigina in cui Marie Pape Carpentier espone ai suoi uditori come funzionava una "lezione di cose"³³. Tutti noi vorremmo imbatteci, oggi, in un museo dove si conservasse il pezzo di pane con cui questa vera e propria passione dell'educazione della prima infanzia dimostrò che l'istruzione e la scuola, ma soprattutto i bambini, per apprendere, hanno bisogno di concretezza e di emozionarsi nell'esperienza diretta della realtà. Infatti, fra le mani dell'ispirata e rigorosa conferenziera, quel pezzo di pane si trasformò in uno spunto infinito di suggestioni, ragionamenti e conoscenze, e per noi oggi è come la sintesi di questa avvincente storia dell'origine dei musei scolastici e pedagogici, è l'archetipo dell'oggetto rivelatore (un celebre poeta, in anni più recenti, lo avrebbe definito «correlativo oggettivo»), il nucleo materiale della vita quotidiana di tutti. Da un pezzo di pane può discendere la catena infinita delle spiegazioni sui *perché, come, dove, quando*, le coordinate della conoscenza, fino a sconfinare nell'universo del simbolico. Del resto il testo della Pape Carpentier affiora da un periodo in cui il Positivismo è all'apice della sua popolarità e le riflessioni estetiche, politiche, economiche, sociali e, quindi, pedagogiche sul rapporto fra l'uomo e la realtà investono tutti i registri della comunicazione culturale. In particolare, il 1867 è una data topica per più coincidenze significative. In quello stesso anno, mentre moriva Charles Baudelaire, Émile Zola pubblicava *Tère Raquin* e Karl Marx il primo libro de *Il capitale*. Contemporaneamente, il critico Jules Castagnary,

del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), cit. Cfr. pure A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro internazionale di studi, Campobasso 2-3 maggio 2018*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.

³³ Una significativa ricerca sul metodo della "lezione di cose" attraverso fonti inedite e rare si trova in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, 2017.

con parole alquanto rivelatrici, battezzava il gruppo dei pittori Impressionisti: «Quale necessità abbiamo di risalire alla storia, di rifugiarci nella leggenda, di consultare i registri dell'immaginazione? La bellezza è sotto i nostri occhi, non nel cervello, nel presente non nel passato, nella verità non nel sogno, nella vita non nella morte. L'universo che abbiamo avanti a noi è quello che il pittore deve rappresentare»³⁴. Ecco, anche per gli uomini e per le donne della pedagogia, negli anni del Positivismo, la realtà e la sua riproducibilità in forma di lezione fra le pareti di un'aula scolastica erano la sfida più grande. Niente più lezioncine imparate a memoria o elenchi di nomi e di regole applicabili a nulla di noto al bambino, non più astratte dissertazioni teoriche, nessun volo pindarico, vietati i componimenti intorno a qualcosa che non si era mai visto né toccato con mano. Occorreva far procedere tutto il processo della comunicazione educativa da ciò che si poteva esperire, in particolare da ciò che il bambino vedeva e sentiva intorno a sé nella vita di tutti i giorni, a cominciare da quello straordinario teatro dell'educazione che era (ed è) la casa, con tutta la vita domestica che vi si conduceva: «Siccome i primi oggetti da cui i fanciulli rimangono colpiti sono l'interno di una casa, – continuava la Pape Carpentier – le sue varie parti, i famigliari e i differenti servigii, i mobili e gli utensili, così non vi ha che da seguire la loro curiosità naturale per insegnar loro piacevolmente l'uso di tutte queste cose, e far loro intendere, per quanto ne son capaci, le ragioni per cui sono state inventate, addimostrando loro gl'incomodi ai quali son di rimedio»³⁵. Un'indicazione, quest'ultima, prontamente colta in Italia da un'autrice di testi educativi e di letteratura per l'infanzia fra le più polari dell'ultimo quarto del XIX secolo, Ida Baccini³⁶.

Dunque, per la Pape Carpentier, tenere nel 1867 una conferenza sulle cosiddette “lezioni di cose”, ispirate al metodo intuitivo, altrimenti definito oggettivo, oppure sperimentale, voleva dire portare la scuola all'interno del più ampio dibattito sul realismo nella cultura occidentale, restituendole quel ruolo centrale nella formazione della coscienza contemporanea che in molti ritenevano avesse perso, proprio a causa di metodi e contenuti lontani dal vero. L'eco delle idee francesi, riconducibili anche a Ferdinand Buisson e alla sua polemica contro le derive nozionistico-mnemoniche tedesche, si fece presto sentire anche in Italia dove, all'insegna del “verismo”, nuovi fermenti pedagogici cominciarono a diffondersi in quella complessa e articolata

³⁴ M.T. Benedetti, *Impressionismo. Le origini*, Firenze, Giunti, 2002, p. 5. Cfr. pure J. Rewald, *La storia dell'impressionismo: rievocazione di un'epoca*, Milano, Mondadori, 1991, pp. 130-133.

³⁵ M. Pape Carpentier, *Del metodo naturale nell'insegnamento primario* (1873), in Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 166.

³⁶ I. Baccini, *La casa* (1882), in L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Il paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015, pp. 189. Negli stessi anni, analogo spunto veniva colto da uno degli autori italiani più attenti all'educazione linguistica delle nuove generazioni postunitarie, Giuseppe Rigutini, *Un viaggio per la casa* (1881-1812), in *ibid.*, pp. 173-184.

fabbrica della cultura scolastica e magistrale cui concorrevano le pagine dei periodici magistrali, le conferenze pedagogiche, i congressi e le esposizioni nazionali e universali, gli esperimenti di insegnanti volenterosi e, appunto, i nuovi musei scolastici e pedagogici. Lungo il ventennio 1870-1890 si creò una straordinaria congiuntura fra modernizzazione industriale e modernizzazione educativa, alimentata da una forte spinta conoscitiva e comparativa sul piano internazionale. Si può senz'altro dire, grazie alle ricerche di Brunelli, che il museo (che per molti imprenditori rappresentò un'inedita e formidabile forma di *business*) sia stato il simbolo e la sintesi di questo indiscutibile scatto in avanti della scienza e della pratica educativa. Il museo romano, fondato nel 1874 da Ruggiero Bonghi, era proprio «concepito per formare una classe insegnante preparata e moderna attraverso [...] lo studio comparativo delle riforme e dei sistemi scolastici delle altre nazioni»³⁷. È dunque evidente che il tema del *Nation Building* trovava in questa nuovissima istituzione, trasversale e interdisciplinare, un ulteriore punto di riferimento che integrava gli strumenti più tradizionali della costruzione dell'identità nazionale, orientandola decisamente verso un dibattito di respiro internazionale. Roberto Sani, nella prefazione al volume di Brunelli, ha opportunamente rilevato la portata politica e geopolitica di tale prospettiva, all'interno della costruzione dei sistemi scolastici nazionali. Tuttavia occorre sottolineare, con la stessa Brunelli, che la forza della proposta museologica italiana applicata al mondo della scuola, fu quella di ritagliarsi, pur nella improrogabile necessità comparativa con le altre nazioni e, forse, proprio grazie ad essa, un ampio margine di originalità. Dallo scandaglio delle fonti utilizzate dalla studiosa maceratese (relazioni, pubblicistica periodica, cataloghi, memorie autobiografiche, trattatistica e manualistica per docenti, narrativa per l'infanzia, editoria scolastica e magistrale) appare con chiarezza che il «rinnovamento didattico non implicasse necessariamente un'aprioristica adesione alla pedagogia positivista che arrivava dall'estero venata da forti accenti sensisti e materialisti» ma mostrasse «piuttosto che il mondo della scuola aveva attentamente vagliato, selezionato e consapevolmente accettato il nuovo metodo oggettivo e, conseguentemente, i sussidi e le collezioni oggettive a quello collegati»³⁸. Si pensi soprattutto a esperienze come quelle del museo di Genova e del museo di Chieti, che riuscirono a impattare felicemente sulla produzione di materiali didattici destinati a quei territori. E ancora occorre riferirsi al maestro Emidio Consorti di Ripatransone, nelle Marche, un ulteriore piccolo grande modello di sperimentazione museologica e museografica che fece proseliti nel campo del «lavoro manuale educativo» (argomento delicatissimo nella storia dell'educazione, denso di implicazioni politiche, perennemente in bilico fra il

³⁷ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 26. Sul Museo d'Istruzione e di Educazione cfr., da ultimo, A. Sanzo, *Storia del museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia, 2020.

³⁸ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., pp. 144-145.

rispetto e la valorizzazione della persona, da una parte, e la limitazione delle sue possibilità di emancipazione culturale e sociale, dall'altra), fucina indispensabile per la creazione di un conseguente museo scolastico. Come spesso è accaduto (e accade) nella storia e nella cronaca della scuola italiana, sono state le esperienze dal basso che hanno lasciato un segno profondo e vivo. A Ripatransone, ad esempio, nacque un vero e proprio cenacolo pedagogico dove il froebeliano Pietro Pasquali e le sorelle Agazzi trovarono l'opportunità di perfezionare e propagandare il loro metodo. Si trattava di sostenere un museo didattico realizzato dai bambini, in opposizione al «museo scolastico che l'industria cerca di imporre a maestri e maestre di tutt'Italia»³⁹, producendo standardizzate raccolte di materiali, carte geografiche, tabelloni didattici, raccolte di minerali, modelli di fori in cartapesta ecc. Effettivamente in commercio si andava oramai diffondendo un *kit* di base (si pensi alla celebre, ambitissima e costosissima Collezione Saffray) che, a seconda delle disponibilità economiche della scuola, poteva essere accresciuto e incrementato.

Ma è proprio attorno a questa nuova produzione di materiali didattici che si coagula uno degli spunti di maggior interesse che emergono dalle pagine di Brunelli e che, a mio avviso, attualizzano notevolmente la novità del museo pedagogico-scolastico ottocentesco. Mi riferisco alla grande questione della didattica visuale. Infatti, parallelamente allo sviluppo dell'industria editoriale nel campo dell'illustrazione di libri e riviste dedicati ai bambini e alla scuola, il *kit* del museo scolastico proponeva, fra le varie strumentazioni didattiche, tavole e tabelloni che offrivano una visualizzazione rapida di contenuti e insegnamenti, vuoi scientifici, vuoi tecnici, vuoi storici, vuoi morali. È dunque in quello stesso giro di anni che – anche grazie all'eredità metodologica di Ferrante Aporti e alla lezione sempre viva dell'*Orbis sensualium pictus* di Comenio –, dobbiamo collocare il progressivo riscatto pedagogico della visione nei confronti della tradizionale idolatria della parola scritta. Del resto la “lezione di cose” prevedeva di prendere le mosse da ciò che si vede, il che favorì enormemente la diffusione di immagini a uso didattico in forma di tavole cromolitografiche e, implicitamente, aprì le porte a quella *visual literacy* di cui oggi molto discorriamo, soprattutto nel campo degli studi teorico-critici sulla letteratura per l'infanzia. Ritengo dunque che le origini del museo scolastico rappresentino una tappa fondamentale nell'evoluzione del cosiddetto *pictorial turn* e, di conseguenza, un'embrionale apertura alla logica dei *mixed media*⁴⁰. Si tratta di temi di grande attualità e dalle infinite potenzialità pedagogiche e didattiche, dei quali può essere interessante e stimolante reperire sintomi significativi proprio nei dibattiti ricostruiti da Brunelli. Del resto Aristide Gabelli, in un testo del 1880,

³⁹ *Ibid.*, p. 60.

⁴⁰ Cfr. W.J.T. Mitchell, *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*, a cura di M. Cometa, V. Cammarata, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

riportato integralmente in appendice al volume, riconosceva al senso della vista la responsabilità iniziale di ogni forma di conoscenza e apprendimento:

Siccome poi delle cose sensibili l'idea più chiara si acquista per mezzo dei sensi, così non si descrive soltanto, e meno ancora si definisce, ciò che si può far vedere e toccare, ma si presenta agli scolari o in natura, se è fattibile, o, se no, in plastica o in disegno, l'oggetto stesso su cui è caduto il discorso. [...] Quell'immagine offerta appena è come una rivelazione, dissipa tutti gli errori, tutte le idee preconcepite, tutti i pregiudizi, è là veridica e parlante, e non lascerà luogo mai più a fole, a vane meraviglie, a esagerazioni⁴¹.

Si tratta di una prospettiva che, metodologicamente, incontrava nel museo scolastico il suo più completo repertorio di fonti visive, riprodotte e/o conservate, là dove non fosse possibile ricorrere all'esperienza diretta della realtà. Non sfuggirà, a proposito del progressivo affermarsi del *pictorial turn* nel capo educativo, quanto anche oggi, dal punto di vista storiografico, questa conquista del visivo dilati la possibilità di reperire documenti utili alla ricerca condotta sul passato educativo. Nel contesto degli studi storici, infatti, un museo della scuola e dell'educazione rappresenta sempre e senz'altro una inesauribile riserva di «testimoni oculari»⁴².

Il discorso di Gabelli prendeva le mosse dalle punte più avanzate del positivismo pedagogico tedesco. I modelli stranieri di “lezioni di cose” erano già molto diffusi in Italia attraverso numerose traduzioni di trattati e manuali pubblicate a partire dai primi anni Settanta, che prepararono il terreno alla ricezione dei programmi Gabelli dove, per la prima, volta si sarebbe parlato ufficialmente del museo scolastico. Di questa editoria Brunelli avvia una prima ricognizione, anche per dimostrare e sottolineare come certe idee circolassero ampiamente nella cultura della scuola italiana ben prima dello spartiacque del 1888. Fra i molti dati interessanti che possono desumersi da questo piccolo repertorio di pubblicazioni straniere tradotte in italiano e italiane, c'è senz'altro la forte presenza di donne. Oltre al modello interdisciplinare proposto dalla Pape Carpentier, penso soprattutto all'inglese Elizabeth Mayo e alla francese Fanny Delon. Ma anche molte italiane attraversarono con padronanza di penna questo crocevia fra ricerca filosofico-pedagogica e scuola militante. Si pensi, ad esempio, alla lucidità con cui Clorinda Ravasio sostiene l'importanza delle immagini nell'insegnamento oggettivo, oppure alla già citata Baccini che, nelle sue raccolte di lezioni per i più piccoli, si avvale costantemente dell'ausilio di incisioni. «Innovatrici e riformatrici» sarebbero state definite dal nostro Antonino Parato queste maestre e trattatiste, quasi volendole riscattare agli occhi di un «Governo del Regno [che] le ha fin qui sempre poste in dimenticanza»⁴³. Erano un drappello di fedelissime froebeliane e aportiane

⁴¹ A. Gabelli, *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari* (1880), in Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 191.

⁴² P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2002.

⁴³ Parato, *De' musei scolastici*, cit., p. 190.

che, tra Venezia, Fano, Verona, Piacenza e Pavia, sperimentarono l'efficacia educativa del museo scolastico con risultati tali che, secondo Brunelli, oggi si «apre un nuovo filone di ricerca sull'effettivo ruolo che le donne educatrici, soprattutto negli asili infantili [...] ebbero nel diffondere il metodo intuitivo e soprattutto nel diffondere il museo scolastico, segno tangibile della rinnovata didattica ottocentesca»⁴⁴.

Dalle valutazioni della studiosa si ricava che gli echi e il successo di queste esperienze e delle pubblicazioni che le ispirarono giunsero fino alle soglie della Prima Guerra Mondiale. Per le *Lezioni di cose* della Mayo tradotte da Claudia Antona Traversi e uscite nel 1882, si parla di una nuova ristampa ancora nel 1913. Una data importante per la pedagogia italiana. Nello stesso 1913, infatti, Giuseppe Lombardo Radice pubblica, per i tipi di Sandron, le sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Leggiamo le considerazioni sui pregi e sui limiti del museo scolastico:

Ogni sussidio intuitivo è utile alla lezione; ma sussidio intuitivo non è, se non in minima parte, il materiale del museo scolastico; per eccellenza invece è sussidio intuitivo la stessa viva esperienza dell'alunno, dalla quale muoviamo... quando ci siamo posti il dovere di conoscerla. Il sussidio intuitivo dei modelli del museo didattico e dei cartelloni della scuola potrà aiutare, in parte, a formare i concetti ad esempio, delle scienze naturali, perché quei concetti sono nè più nè meno che quegli oggetti, in quanto guardati dalla mente generalizzatrice di chi li osserva; e perciò nella mente non sono singoli *corpi*, ma espressione simbolica dell'idea che si vien formando. Ma più vero sussidio, anche nelle materie scientifiche, è ciò che l'alunno sperimenta nella sua vita. La lezione di geografia dell'*Emilio* è la lezione vera, alla quale il sussidio è la natura; e il Rousseau non intendeva la natura come un *quid* esterno, ma come *la stessa nostra esperienza della natura*. Ma che cosa sarebbe il sussidio intuitivo nelle lezioni che toccano le idee morali dell'alunno? Forse qualche quadretto di scene convenzionali; di Pierino che ruba la torta dalla credenza e la mamma lo osserva, senz'esser vista; di Pierino sorpreso e rimproverato; di Pierino che fa baruffa coi compagni di scuola, e si fa romper la testa? Per carità! Il sussidio didattico sono: le stesse idee morali dello scolaro: il suo atteggiamento concreto nella vita extrascolastica e scolastica; il libro che risveglia la vita in chi legge e che se è vera opera d'arte non ha bisogno di amminicoli illustrativi; la lezione stessa del maestro, se fa vibrare l'anima del giovane ascoltatore. Corriamo il rischio di dire che il sussidio dell'insegnamento è... l'insegnamento stesso!⁴⁵

Le parole di Lombardo Radice sintetizzano la tensione filosofica, pedagogica e didattica implicita nell'idea stessa di museo scolastico, già pienamente colta dal magistero di Pasquali e delle Agazzi. L'irriducibile forza educativa della vita e dell'esperienza non poteva contenersi fra le mura-laboratorio di un'aula. Se possibile, Lombardo Radice avrebbe scelto la linea dei pittori impressionisti: *en plein air*, dal vivo, in strada, in campagna, in casa, ovunque la vita portasse

⁴⁴ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 142.

⁴⁵ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913, pp. 147-148.

il bambino a cimentarsi con la realtà e con le emozioni conoscitive che ne derivano. Perfino il libro scolastico, in questa prospettiva, appariva falso e bugiardo, coercitivo e ipocrita, fuorviante e pericoloso, scandalosamente artefatto nella costruzione del rapporto fra il bambino, il mondo e la vita. Lo sforzo da compiere era quello di salvare i migliori asserti del Positivismo e della fin troppo abusata “lezione di cose” (in questo senso sono straordinarie le coincidenze fra passaggi testuali della Pape Carpentier e di Gabelli con alcuni ragionamenti di Lombardo Radice) per recuperarli alla luce delle sfide più concrete e innovative del neoidealismo e dell’attivismo. Un equilibrio pedagogico che solo un maestro esperto di «incantesimi» (Pape Carpentier⁴⁶), un po’ «mago» (Gabelli⁴⁷) e un po’ «artista» (Lombardo Radice⁴⁸) avrebbe potuto superare indenne. Lombardo Radice tentò di perseguire questo suo obiettivo pedagogico anche ri-fecondando il vecchio museo romano, facendone cioè un Museo-Archivio Didattico al servizio della formazione degli allievi e delle allieve della Facoltà di Magistero. In questo modo egli ne evitò, di fatto, quell’oblio che invece Brunelli gli imputa⁴⁹. Questa ulteriore evoluzione del Museo d’Istruzione e di Educazione, vista dall’attuale contesto di studi e ricerche sull’argomento, è il segnale inequivocabile della grande vitalità storica e della inesauribile potenzialità culturale che occorre riconoscere al lavoro museologico e museografico condotto intorno alla scuola, alla pedagogia, all’educazione.

⁴⁶ Pape Carpentier, *Conferenza II*, in M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 171.

⁴⁷ Gabelli, *Il metodo d’insegnamento nelle scuole elementari*, cit., p. 193.

⁴⁸ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 255.

⁴⁹ Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit., p. 46. Sull’azione svolta da Lombardo Radice per rilanciare il Museo d’Istruzione e di Educazione cfr. L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children’s Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884.

Le vicende della storica casa editrice SEI di Torino. Riflessioni storiografiche

Lorenzo Cantatore
Department of Education Science
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Maria Cristina Morandini
Department of Philosophy and
Educational Sciences
University of Turin (Italy)
mariacristina.morandini@unito.it

Fabio Targhetta
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
fabio.targhetta@unimc.it

Sabrina Fava
Department of Education
Catholic University of Sacre Heart of
Milan (Italy)
sabrina.fava@unicatt.it

The events of the historic SEI publishing house in Turin. Historiographic reflections

ABSTRACT: Starting from a recent work by Francesca Davida Pizzigoni, this contribution intends to start a reflection on the analysis of the children's production of the Turin Catholic publishing house SEI, offering educational historians precious stimuli and suggestions in relation to both the specific type of texts object of the research, and, in a more general sense, the complex and articulated evolution of Italian society between the nineteenth and twentieth centuries in the plurality of its dimensions.

EET/TEE KEYWORDS: Children's production; Publishing houses; Publications; SEI; Italy; XIX-XX Centuries.

Lorenzo Cantatore

1. *La collana editoriale come espressione di un gusto culturale*

Il catalogo di una casa editrice non è solamente un elenco di nomi, titoli e anni, è anche e soprattutto il riflesso di un'epoca, di un pensiero, di un progetto per migliorare il mondo e la vita delle persone. Nelle mani di uno storico, poi, il catalogo di una casa editrice può diventare la base indispensabile per la ricostruzione di una fitta trama di relazioni fra uomini e idee, modelli culturali sedimentati e tentativi di rinnovarli, nuove prospettive tecnologiche e inedite opportunità di comunicazione, capacità di guardare avanti e tentazione di guardare indietro, lusinghe del mercato e difesa della qualità, scommesse e fallimenti, e molto altro. Francesca Davida Pizzigoni, con questo volume dedicato alla produzione della casa editrice SEI nel campo specifico della letteratura per l'infanzia¹, dimostra di aver compreso tutto ciò. E lo ha compreso così bene che, di fronte all'urgenza storico-culturale di restituirci centocinquant'anni di vita dell'impresa editoriale torinese che risale al movimento educativo di don Giovanni Bosco, pur in assenza di un archivio storico cui far riferimento, è ugualmente riuscita a far parlare nomi, titoli e anni ricorrendo a un manipolo di recensioni e segnalazioni librarie (i ritagli di giornali prodotti dall'ufficio stampa della SEI, miracolosamente conservatisi), incrociando dati bibliografici ricavati dai cataloghi di diverse biblioteche italiane, dallo spoglio sistematico del «Bollettino salesiano» e procurandosi preziose testimonianze orali. Ricercatrice implacabile e acuta osservatrice dei particolari, Pizzigoni ha dunque messo in atto una «metodologia originale», come rileva Roberto Sani nella *Prefazione* al volume, basata soprattutto sulla «ricostruzione delle singole collane per evidenziarne dati, tendenze e legami che, nel loro insieme, mettono a disposizione una lente nuova attraverso la quale leggere l'intera storia della casa editrice»².

Nel catalogo di una casa editrice, le collane rappresentano i poli progettuali attorno ai quali si coagulano le linee di intervento culturale della casa editrice stessa. Le collane individuano i destinatari specifici, tentando di catturarne i gusti e le esigenze culturali, e desiderano fidelizzare l'attenzione del lettore ideale-reale, garantendosi la cosiddetta «fetta di mercato». La collana editoriale, in fondo, è l'espressione estrema di quella tensione, spesso contraddittoria ma talvolta felicemente armoniosa, fra il commercio e la cultura, il consumo e la crescita

¹ Sul ruolo fondamentale svolto dalla SEI nel campo dell'editoria scolastica italiana cfr. gli studi di F. Targhetta, *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008; P. Vagliani (ed.), *Serenant et illuminant: i grandi libri illustrati per l'infanzia della SEI (1908-2008)*, Torino, SEI, 2008; R. Sani, *L'editoria scolastica cattolica dall'età giolittiana al fascismo. Il caso della SEI di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia*, in A. Zuczkowski, I. Bianchi (edd.), *L'analisi qualitativa dell'esperienza diretta. Festschrift in onore di Giuseppe Galli*, Roma, Aracne, 2009, pp. 493-512.

² R. Sani, *Prefazione*, in F.D. Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 7.

intellettuale dei fruitori. Infine, come ha magnificamente scritto Paola Pallottino, la collana ha una sua preziosa materialità che orienta il lettore-collezionista al desiderio dell'integralità: «sfida al tempo e ipoteca al futuro carica di speranza, la collana agisce sull'immaginario del lettore sollecitandone continuamente il desiderio, e alimenta il collezionismo attraverso la sua ineludibile e prepotente sineddoche: attraverso ciascun volume ci si appropria, 'idealmente', tutta la collana ma nello stesso tempo la si brama 'fisicamente' tutta. Ogni volume, infatti, riverbera e si accresce del 'senso' di tutti gli altri a sviluppare un più vasto disegno complessivo, dove il libro buono 'tira' il mediocre più di quanto il mediocre freni il buono. Per quanto isolabile, non lo si può impunemente sottrarre alla vetrina, senza portare a casa anche parte del profumo, del colore e del sapore di tutto quello che la riempiva»³.

Probabilmente già don Bosco, con «il suo grande intuito imprenditoriale»⁴, aveva compreso che, nell'emergenza educativa diffusa fra i ceti popolari della Torino di metà Ottocento, l'arte tipografica e la nascente industria dell'editoria non solo potevano offrire occupazione a molti giovani recuperati dalla miseria e dalla devianza, ma, contemporaneamente, avrebbero fornito alla Chiesa gli strumenti per una propaganda sempre più capillare. A partire da questa intuizione nacque la tipografia che, dagli anni Settanta, si sarebbe chiamata Libreria Editrice Salesiana. Tuttavia già nel 1853, quando faceva ricorso a tipografie esterne, don Bosco aveva compreso il significato del progetto-collana, dando vita alle «Letture cattoliche» e, nel 1869, alla «Biblioteca della gioventù italiana» (classici scelti e opportunamente purgati per non guastare l'equilibrio morale degli adolescenti) che, insieme alla fondazione del «Bollettino salesiano», rappresentano tre tappe assai significative del nesso educazione-editoria-comunicazione che caratterizzerà tutta l'impresa di cui stiamo parlando. Il progetto educativo salesiano, che fa leva sull'ambiente della famiglia e dell'oratorio ed è basato sull'ascolto della parola di Dio, sul lavoro, sul gioco e sulle letture edificanti, troverà terreno fertile, presto e inevitabilmente, anche nella letteratura per l'infanzia, un settore della creatività letteraria che, in Italia, proprio nell'arco del secondo Ottocento, definì sempre meglio le sue coordinate tematiche e stilistiche, oltre che commerciali. Dunque, indirizzarsi alla progettazione di collane in questo settore, per un editore dedito all'educazione dei giovani e robustamente produttivo sul piano dello scolastico, rappresentava un *business* irrinunciabile e, contemporaneamente, un dovere morale e culturale finalizzato alla declinazione sempre più definita di un gusto culturale e di un orientamento educativo.

³ P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana: libri e periodici a figura dal XV al XX secolo*, Bologna, Zanichelli, 1988, p. 297.

⁴ Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 19.

2. La strategia dell'immagine

È in questo contesto che va collocata la nascita, nel 1896, della prima collana salesiana dedicata esclusivamente alla letteratura per l'infanzia, le «Letture amene ed educative», specializzata in «romanzi, di cui una buona parte storici, racconti morali, biografie edificanti, libri a sfondo religioso e avventure di conquista per lo più 'morale' di popoli lontani nel tempo e nello spazio»⁵. Pur caratterizzate da una esorbitante presenza di autori religiosi, con immaginabili conseguenze sul piano dell'ipoteca morale e pedagogica esercitata sui prodotti letterari (si pensi alle opere di Ugo Mioni o di Luigi Matteucci), le «Letture amene ed educative», negli anni, rivelano un'interessante presa di coscienza dell'importanza del corredo iconografico, riconoscendo al libro per l'infanzia l'impossibilità di andare incontro al lettore senza basarsi sul dialogo fra parola e immagine. Quest'ultimo è uno degli aspetti più interessanti della vicenda storica di cui stiamo parlando. Anche quando la Libreria Editrice Salesiana si trasformerà in una nuova società, la SAID Buona Stampa (1908) ereditandone capitali e collane, dopo un primo momento di stanca ripetizione di testi e linguaggi già tarati sulla conservazione della sia pur giovane tradizione aziendale, un decisivo scatto in avanti va riscontrato nell'idea di garantirsi un'immagine originale di Attilio Mussino niente meno che per il *restyling* della copertina delle «Letture amene ed educative». Si trattava di una scelta di grande significato per una casa editrice castigatissima: comunicare visivamente ricorrendo al pennello di uno degli illustratori più innovativi e 'irriverenti' del momento, già firma di punta del «Giornalino della Domenica» e del «Corriere dei Piccoli». Per misurare lo sforzo di rinnovamento che stava dietro questa decisione, occorre considerare che la maggior parte degli «editori, allora, quasi temevano la matita rapida e sciolta, troppo sciolta!, di Attilio»⁶. In opposizione alle tradizionali immagini che rappresentavano interni domestici, spazi educativi o giochi di bambini molto composti, Mussino realizza per la collana SAID una festosa e movimentata distribuzione di libri *en plein air* da un giovane che corre in bicicletta a bambini curiosissimi di sfogliarli e di leggerli. La scelta di non inquadrare l'infanzia e la lettura, soggetti allora ancora facilmente imbalsamabili, in immagini vincolate al dovere pedagogico-educativo-scolastico-familiare, è senz'altro il primo dei molteplici segnali di apertura che questa casa editrice mostrerà nel corso dei decenni.

Mi pare dunque di poter sottolineare, anche sulla scorta degli studi di Pompeo Vagliani, che la strategia dell'immagine sia uno degli aspetti più validi del rapporto della casa editrice con i tempi che cambiano. Anche la nuova collana «Racconti pei ragazzi» (1912) sceglierà di presentarsi al pubblico dei

⁵ *Ibid.*, p. 46.

⁶ Bargellini, Attilio Mussino, «Schedario», n. 89, 1967, cit. in A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 2001, p. 194.

lettori con un'ariosa copertina liberty di Giovanni Battista Borghi, «che lascia trapelare l'esperienza dell'artista nell'ambito della pubblicità e dei messaggi di cui essa si deve fare portatrice»⁷. Questo connubio fra dimensione estetica (densa di prospettive sul piano dell'educazione del gusto dei lettori) e strategia comunicativa (e, quindi, di mercato) pone l'attività della SAID decisamente all'avanguardia nel contesto editoriale coevo, tanto più considerando certe chiusure tipiche dell'ambiente culturale dal quale proveniva e del quale si faceva portavoce.

3. *Signorine pericolose e mostruose*

Anche all'altezza del terzo e ultimo passaggio societario, nel 1919, quando la SAID Buona Stampa viene ridenominata SEI, Società Editrice Internazionale, lo sviluppo aziendale è dettato da due tendenze, «da un lato il legame con la propria storia tardo-Ottocentesca e primo-Novecentesca e dall'altro lato nuovi stimoli e nuova attenzione al mercato»⁸. In questo contesto, anche grazie al fermento ricostruttivo che seguì la Grande Guerra e all'illusione rappresentata dall'avvento del fascismo, la SEI mise in cantiere nuove collane di letteratura per l'infanzia. Fra queste, «La fonte gaia» costituisce un documento storico di indubbio valore e significato. Prima di tutto perché, in parte, rappresenta una sorta di cenacolo femminile della scrittura per l'infanzia, importante conferma di quanto il discorso di genere, in questo ambito (tanto in contesti laici quanto in contesti religiosi), sia centrale e rappresenti un fenomeno storico ineludibile per chiunque si accinga a ricostruzioni di ambienti e fermenti culturali. La collana raduna infatti firme di donne che in SEI rappresentavano non solo un livello qualitativo elevato ma anche, pur non essendo trasgressive, un'indubbia nuova capacità di parlare per iscritto all'infanzia, fuori dal tradizionale lessico religioso-confessionale. I nomi che hanno lasciato una traccia, esile ma significativa, nella nostra storia della letteratura per l'infanzia sono quelli di Arpalice Cuman Pertile (futura antifascista), Natalina Zanoni Fossati e Francesca Castellino. Quest'ultima, in particolare, svolse forse un ruolo di primo piano nella programmazione dei titoli della collana e nell'individuazione degli illustratori. Con suo marito Onorato, la Castellino aveva fra l'altro fondato nel 1922 la rivista «Cuor d'oro», chiamando a collaborare giovani artisti che prestarono la loro opera anche alle pagine de «La fonte gaia». Non va dimenticato che in quegli anni sono attivi a Torino diverse personalità di spicco dell'avanguardia culturale, che di lì a poco risulteranno invise al fascismo. Penso a Lionello

⁷ Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 47.

⁸ *Ibid.*, p. 56.

Venturi che, per primo da una cattedra universitaria, sostiene il valore e la dignità culturale dell'arte contemporanea, al finanziere mecenate Riccardo Gualino e, attorno a loro, agli artisti (Felice Casorati e i Sei di Torino), scrittori e intellettuali la cui voce, negli anni più bui della dittatura, sarà orribilmente soffocata. La stessa presenza di Mario Gromo (che in collana pubblica la raccolta di racconti *Il sentiero nascosto*), fondatore con Giacomo Debenedetti e Sergio Solmi della rivista «Primo tempo» e collaboratore del «Baretti» di Piero Gobetti, fa pensare a tangenze interessanti fra questo progetto della SEI e il più sofisticato milieu culturale dei giovani torinesi.

Ma questi spunti di riflessione non devono far pensare ad una «fronda» culturale, sociale e politica. La SEI di questi anni è e resta una casa editrice fortemente conservatrice. Basti pensare a quanto un'altra collana diretta dalla Castellino, «Il Fiore», insista sulle «virtù del bene e del sacrificio»⁹ da coltivare nell'educazione della donna, poiché, come spiega la stessa direttrice di collana, «la signorina moderna è diventata un essere pericoloso e mostruoso»¹⁰. Un'impostazione veramente arroccata su modelli ottocenteschi che però finisce per individuare e sottolineare il cambiamento che, di fatto, la donna stava vivendo nella società del tempo, mettendo in evidenza un dualismo inedito fra l'immagine della donna-angelo del focolare e quella della donna-crisi, espressione di nuove tensioni, di nuovi modelli, di nuovi gusti e di nuove aspirazioni¹¹.

4. Dalle strettoie ideologiche al clima di rilancio

«Tutta l'attività della SEI mira alla difesa strenua, ardita e intelligente delle posizioni culturali e ideali cattoliche e tende ancora ad avvantaggiarle nei confronti del rigurgito incessante di letteratura atea, blasfema, dissolvitrice, acattolica, che mira a soffocare gusto e cuore del popolo»¹². Se, forte di questa mission, le collane SEI di letteratura per l'infanzia avevano tirato avanti durante i primi tre lustri del fascismo, dalla seconda metà degli anni Trenta le cose cambiano. La letteratura per l'infanzia, anche per il regime, diventa uno strumento di propaganda. In particolare, dopo il celebre convegno bolognese del novembre 1938, autori di punta della SEI come Giuseppe Fanciulli e Olga Visentini non possono far altro che allinearsi esplicitamente al consenso e ubbidire alle regole dettate da Filippo Tommaso Marinetti per

⁹ La frase è tratta dal catalogo SEI del 1933, *ibid.*, p. 64.

¹⁰ F. Castellino, *Prefazione*, in L. Di San Giusto, *La sorte migliore*, Torino, SEI, 1930, p. 65.

¹¹ V. De Grazia, *Le donne nel regime fascista*, Venezia, Marsilio, 1993.

¹² «Il Ragguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», vol. III, 1932, p. 314, cit. in Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 79.

la buona letteratura giovanile, a cominciare dall'indispensabile «affettuosa devozione al Duce Fondatore dell'Impero dinamico genio politico e aviatorio consacrato alla sintesi alla velocità e alle immancabili conquiste del futuro»¹³. È facile comprendere come, stritolata fra l'occhiuto arroccamento cattolico e il prepotente omaggio al regime, l'attività delle collane SEI non potesse procedere con la necessaria spensieratezza e disinvoltura creativa, anche se, come sottolinea opportunamente Pizzigoni, l'urgenza della propaganda nelle due direzioni (cattolica e fascista) non condusse i vertici dell'azienda a drastiche esclusioni di autori non propriamente allineati. Si potrebbe semmai parlare, fatta eccezione per gli episodi in cui il consenso fu più palese, di un'inconsapevole adesione a quella «zona franca» della letteratura per l'infanzia teorizzata e ricostruita da Pino Boero e Carmine De Luca¹⁴.

L'uscita dalla Seconda Guerra Mondiale, per la SEI come per molte altre imprese, segnò un tempo di cesura, ripensamenti e tentativi di adeguarsi alle nuove coordinate della ricostruzione, in un complessivo «clima di rilancio»¹⁵. Lo stesso Fanciulli, autore-simbolo della casa editrice torinese, tenta di cavalcare l'ondata del cambiamento sfronando le sue opere delle pesantezze pedagogiche che le avevano segnate durante il fascismo. In questo senso la nuova collana «Primavera» (1948-1956) è assai emblematica. L'obiettivo da raggiungere è un nuovo bambino che desidera leggere per liberare la fantasia dai vincoli di una realtà irrigidita su schemi calati dall'alto, e il risultato è un libro di grande formato, riccamente illustrato a colori, segno che la cura dell'oggetto, accanto a quella dei contenuti, conquista sempre più spazio nel progetto editoriale. Del resto, sono gli anni in cui le grandi sperimentazioni stilistiche di Gianni Rodari, di Italo Calvino e di Bruno Munari (in seno alle case editrici Einaudi e Mondadori) dimostrano che forma e contenuto possono e devono collaborare nella costruzione di un'armonica esperienza educativa dove il piano estetico (visivo, linguistico e materiale) e quello dei valori democratico-civili sono perfettamente coesi.

Anche la SEI collabora, con la sua consueta prudenza, a questi nuovi orientamenti con diverse proposte, fra cui spicca la collana «Scrittori italiani del '900». Questa mi pare una felice anticipazione di quella che, negli anni, risulterà una tendenza caratterizzante l'attività recenziore della casa editrice torinese, cioè coinvolgere le grandi penne nella scrittura destinata ai lettori più giovani, con soggetti ispirati al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Motivo per cui negli «Scrittori italiani del '900» incontriamo autori come Gulio Caprin, Virgilio Lilli, Arturo Marpicati, Bruno Cicognani, Raul Maria De Angelis, Marino Moretti, Mario Puccini. Autori non di primissima fila, si potrà osservare, ma senz'altro

¹³ F.T. Marinetti, *Prefazione - Manifesto della letteratura giovanile*, in *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile*, Bologna 1938 – XVII. *Relazioni*, Roma, 1939, p. 10.

¹⁴ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 190-196.

¹⁵ Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 124.

nomi circolanti ad alti livelli della comunicazione culturale, del giornalismo, della critica, della narrativa. Un'affermazione importante, in definitiva, della dignità della scrittura per l'infanzia e del giusto spazio che essa deve occupare anche nella produzione di coloro abituati a registri apparentemente più "alti". Anche questo era un modo, più che dignitoso, per recuperare terreno, superando le ambiguità e le strettoie ideologiche che avevano caratterizzato gli anni estremi della dittatura e della guerra.

5. *Una rivoluzione mancata*

In un documento del 1962, il direttore generale di SEI, Giacomo Pagliassotti, afferma la necessità di «conferire al libro una leggibilità, una veste editoriale che non allontani il ragazzo»¹⁶ dalla lettura. Si tratta di una dichiarazione importante, che segna il netto superamento dello spirito conservatore dell'azienda e utilizza una parola, *leggibilità*, destinata ad avere grande successo nelle riflessioni teoriche intorno all'editoria e alla letteratura per l'infanzia, nonché all'educazione alla lettura. Dalle pagine di Pizzigoni affiorano numerosi indizi relativi alla necessità di datare proprio agli anni Sessanta il decisivo momento di «passaggio tra produzione *pre* e *post* seconda guerra mondiale» (ipotesi probabilmente estendibile anche ad altri episodi della storia della nostra cultura), un decennio «che rappresenta il reale punto di svolta e di inizio di una nuova fase, tutta da inventare, con un nuovo mercato e con un nuovo pubblico, sullo sfondo del boom economico e dello sviluppo della cultura di massa»¹⁷.

In questo contesto, mi pare di poter individuare momenti in cui SEI anticipa certi orientamenti teorici e metodologici che il mondo dell'educazione praticherà con grande dibattito negli anni successivi. La collana «Carosello di fiabe», ad esempio, si pone il problema della qualità della riscrittura e dell'adattamento del patrimonio fiabesco a vantaggio del pubblico contemporaneo. Una pratica da sempre messa in atto ma raramente problematizzata¹⁸. E ancora va segnalato l'utilizzo di scene di film per illustrare i volumi della collana «I personaggi», in un evidente sforzo di far dialogare testo scritto e testo cinematografico o televisivo.

Il problema della semplificazione e contaminazione fra i linguaggi pare questione sottesa a molte delle collane edite fra anni Settanta e Novanta. Questa prospettiva di ricerca e di produzione segue principalmente due modi

¹⁶ *Ibid.*, p. 138.

¹⁷ *Ibid.*, p. 142.

¹⁸ Cfr. L. Cantatore, *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (edd.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 247-265.

di operare. Prima di tutto, con la collana «I nuovi adulti» (1977-1988), si dà spazio a un'idea nuova di narrativa per ragazzi dove possano finalmente «coesistere l'evasione, lo svago, la preoccupazione didattica, la proposta di valori umanitari che non scada nel moralismo»¹⁹, presupposti ritenuti fondamentali per arrivare a testi aperti, plurali, possibilisti, sintetizzati da una vera e propria perla del catalogo, il romanzo *Momo* di Michael Ende. D'altra parte va segnalato il coinvolgimento di grandi firme del mondo della cultura e dei media, del giornalismo (carta stampata e televisione), della politica, della letteratura, dello spettacolo. In questo senso spicca la bella collana «L'altra infanzia. I ricordi dei personaggi famosi», un modo originale e accattivante per far dialogare vecchi e giovani (da Folco Quilici a Enzo Biagi, da Sergio Zavoli a Romano Battaglia, da Tina Anselmi a Carlo Verdone, da Gina Lagorio a Piero Chiara e Giovanni Arpino) per coltivare l'esercizio della memoria nei più piccoli su un terreno in comune con i grandi, l'infanzia appunto. Anche in questo caso, SEI anticipa temi e indirizzi di grande attualità sul piano della ricerca pedagogico-educativa, come il ricorso al metodo autobiografico per costruire ponti fra presente e passato attraverso il dialogo intergenerazionale.

Si tratta di tentativi numerosi, talvolta caratterizzati da intuizioni precoci e guizzi di genialità (si pensi alla collana «I roditek» che coagula in uno stesso volume narrativa, fumetto e divulgazione) ma che, a livello di impatto culturale e di vitalità aziendale, come rileva Pizzigoni, finiscono per rappresentare sempre «una rivoluzione mancata»²⁰ (a fronte dell'impresa originaria di don Bosco che, per molti aspetti, rappresentò invece una vera e propria rivoluzione educativa) lasciando, anche nello storico che oggi si accinge a ricostruire queste vicende, il senso di qualcosa di inespresso, di un passo mai compiuto in modo definitivo, mantenendo le sfide ad alto livello ma pur sempre nei limiti di una rispettabile e più che decorosa partecipazione al lavoro culturale del nostro Paese.

Maria Cristina Morandini

Il *catalogo perduto* di Francesca Davida Pizzigoni, precisa e puntuale analisi della produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica torinese (prima Libreria Editrice Salesiana, poi SAID Buona Stampa e infine Società Editrice Internazionale con l'acronimo SEI)²¹, offre agli storici dell'educazione preziosi

¹⁹ Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 185.

²⁰ *Ibid.*, p. 225.

²¹ Sulla storia e sulla produzione della casa editrice, fondata da don Bosco, si vedano i testi di F. Targhetta (*La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007, pp. 91-176 e *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008) e la corrispondente voce, da lui curata, su G. Chiosso (ed.), *TESEO '900 Editori*

stimoli e suggestioni in ordine sia alla specifica tipologia di testi oggetto della ricerca, sia, in senso più generale, alla complessa e articolata evoluzione della società italiana tra Otto e Novecento nella pluralità delle sue dimensioni: dalla politica all'economia; dalla cultura alla religione; dalla scuola ai modelli educativi, influenzati dai nuovi linguaggi di comunicazione tra generazioni.

Nella difficile ricostruzione delle numerose ed eterogenee collane per la gioventù, resa possibile grazie al paziente spoglio dei cataloghi e dei bollettini, ampio spazio è dedicato ai singoli autori, presentati sotto il duplice profilo biografico e professionale, una scelta che restituisce al lettore, in maniera incisiva ed efficace, le dinamiche e i complicati «intrecci» che caratterizzano il mercato dell'editoria della letteratura per l'infanzia. Nel corso dei decenni si avvicinano personaggi noti e meno noti: si tratta di collaboratori occasionali (in catalogo con uno o pochi titoli) o di figure che legano il proprio nome alla SEI con opere di grande successo, ristampate più volte, e con l'assunzione di incarichi di responsabilità nella costruzione di progetti editoriali. È il caso, ad esempio, di Giuseppe Fanciulli che, oltre a dare alle stampe per più di un trentennio fortunati scritti di diversi generi letterari, dirige collane d'argomento vario²².

Accanto ad altri autori conosciuti, che vantano un legame pluridecennale con l'editrice (Olga Visentini, Milly Dandolo, Camilla Del Soldato), ne figurano alcuni agli esordi come Francesca Castellino²³. Nel lungo elenco compaiono, inoltre, religiose (Caterina Pesci, Maria Domenica Grassiano) e sacerdoti non solo salesiani (Ugo Mioni, Ruffillo Uguccioni)²⁴. Sono presenti anche traduzioni di stranieri con riferimento a classici della letteratura (opere di Salgari, Kipling, Twain, Verne, Alcott) e a testi in prima edizione italiana. Talvolta sono proprio i libri usciti dai torchi della SEI ad ottenere importanti riconoscimenti: se *Gli Skua d'isola bianca* di Luigi Ugolini e le *Lettere di domani* di Romano Battaglia vincono, rispettivamente, il premio Castello (1961) e il premio Bancarellino

scolastico-educativi del Primo Novecento (Milano, Editrice bibliografica, 2008, pp. 492-500). Per ulteriori approfondimenti cfr. G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, «Annali di storia dell'educazione», vol. 4, 1997, pp. 85-116; Sani, *L'editoria scolastica cattolica dall'età giolittiana al fascismo. Il caso della Sei di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia*, cit.

²² Sulla figura del prolifico autore cfr. S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita & Pensiero, 2004, pp. 181-203; D. Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli*, Torino, SEI, 2009; P. Boero, C. De Luca (ed.), *La letteratura per l'infanzia*, Bari-Roma, Laterza, 2009, pp. 183-187; F.D. Pizzigoni, *Le figure-chiave del successo della produzione per l'infanzia della SEI nel periodo tra le due guerre*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 552-565.

²³ Per un profilo della scrittrice fiorentina si veda il già citato articolo di Pizzigoni, *Le figure-chiave del successo della produzione per l'infanzia della SEI nel periodo tra le due guerre*, cit., pp. 547-552.

²⁴ Su quest'ultimo cfr. F.D. Pizzigoni, *Un salesiano a servizio della «buona stampa» per ragazzi: Ruffillo Uguccioni e la SEI (1922-1966)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 485-500.

(1973), *Il ragazzo che fu Carlo Magno* di Teresa Buongiorno si aggiudica il premio Andersen (1985).

Dagli anni Quaranta del XX secolo si assiste ad un fenomeno destinato ad affermarsi nei decenni successivi: il coinvolgimento nella produzione per l'infanzia di giornalisti, di studiosi dei vari ambiti del sapere, di abili divulgatori attraverso i nuovi media e di esponenti di primo piano della vita del paese. Se nella collana «Città e contrade» (1940-1941) pubblicano Gino Tibalducci, corrispondente del «Resto del Carlino» e Marziano Bernardi, collaboratore de «La Stampa», in «Poesie della scienza» (1941-1942) sono proposti ai giovani lettori volumi curati, per lo più, da professori universitari; se i «Gialli naturalistici» (1954-1960) annoverano i contributi di voci e volti noti al pubblico grazie alla radio e alla televisione (Mario Chiereghin, Giuseppe Ciabattini), «Apollo 11» (1970-1971) sancisce il debutto per la SEI del popolare documentarista Folco Quilici; se i «Nuovi adulti» (1977-1988) segnano l'avvio della collaborazione con la già citata Buongiorno, impegnata nella produzione cinematografica per ragazzi, «L'altra infanzia» (1983-1986) è una raccolta di ricordi di personaggi famosi della politica (Tina Anselmi), dello spettacolo (Carlo Verdone) e dei media (Sergio Zavoli).

Non infrequente è il ricorso a scrittori delle principali riviste per ragazzi, di diverso orientamento politico-culturale, presenti nel panorama italiano: dal «Giornalino della domenica» (Milly Dandolo, Marino Moretti) al «Corriere dei piccoli» (Dino Provenzal, Pina Ballario) entrambi espressione degli ambienti liberali; da «Il Balilla» (Dante Dini), emanazione del regime, al «Vittorioso» vicino al mondo cattolico (Mario Pucci, Domenico Volpi)²⁵. Sulla stessa linea si colloca la scelta di collaboratori e collaboratrici che avevano pubblicato con editori di matrice laica: possiamo ricordare, a titolo esemplificativo, Vincenzo Frascchetti che aveva avuto dei trascorsi con Vallecchi, Paravia e Sandron oppure Ada Cagli della Pergola che approda alla SEI dopo le esperienze con Mondadori e Bemporad. Non mancano, tuttavia, nomi inseriti, esclusivamente, nei circuiti dell'editoria cattolica (Edizioni Paoline, SAS, Elledici, Editore Marietti, La Scuola).

Il costante riferimento alla dimensione iconografica – descrizione delle caratteristiche della copertina e delle illustrazioni contenute nei volumi – è utile per comprendere l'importanza da sempre riconosciuta dalla casa editrice alla presenza delle immagini all'interno dei testi rivolti alla gioventù. Grazie ai nomi dei diversi illustratori, alcuni già famosi in ambito non solo locale (Attilio Mussino e Eugenio Giuseppe Chiorino detto Gech), altri destinati ad assurgere a notorietà nei decenni successivi (Luigi Togliatto, Adriana Pulvirenti), è possibile ricostruire la prestigiosa tradizione italiana in questo specifico settore²⁶.

²⁵ Per una panoramica sulle riviste cfr. Boero, De Luca (edd.), *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 140-146, 211-212 e 270-274.

²⁶ P. Vagliani (ed.), *Serenant et illuminant. I grandi libri illustrati per l'infanzia della SEI (1908-*

Il catalogo perduto, nel ripercorrere la lunga storia della casa editrice salesiana sul versante delle pubblicazioni extra scolastiche rivolte a ragazzi e ad adolescenti, consente inoltre di mettere a fuoco, come una lente di ingrandimento, le metamorfosi, le criticità, il potenziale innovativo e l'ampliamento verso i nuovi orizzonti della conoscenza umana, esito del progresso, tra XIX e XX secolo, in ambito scientifico e sociale.

Le fasi iniziali della Libreria Editrice Salesiana, caratterizzate dall'esigenza degli ambienti cattolici di modernizzare i mezzi di comunicazione con i fedeli, restituiscono, attraverso un focus sulla realtà piemontese, il complesso e articolato contesto italiano del secondo Ottocento con l'anelito alla costruzione dell'Unità nella logica degli schieramenti contrapposti tra Chiesa e mondo liberale a cui si affianca la consapevolezza delle spinte anticlericali, delle difficoltà socio-economiche e del degrado nei costumi, esito del nascente sviluppo industriale e del conseguente fenomeno dell'espansione demografica. Si spiega, così, l'investimento della tipografia nella produzione religiosa (le «Letture cattoliche») e in quella volta a promuovere, soprattutto nelle giovani generazioni, un'educazione intellettuale ed etica («Letture Amene ed Educative») nell'ottica della diffusione di una Buona stampa, espressione che, utilizzata dallo stesso don Bosco, non a caso è destinata a confluire, dal 1908, nella nuova denominazione SAID. È una prospettiva di continuità che appare evidente anche nei contenuti sia attraverso la scelta di riproporre ed arricchire le collane dei decenni precedenti sia mediante la pubblicazione di nuove («Racconti per ragazzi»), raggruppate attorno a «due macroaree tematiche che si riferiscono da un lato al racconto storico e dall'altro a scenette di vita quotidiana dallo sfondo moraleggiante»²⁷.

Nell'analisi relativa al Ventennio dell'allora costituita Società Editrice Internazionale (SEI) emerge con chiarezza la necessità degli editori, non solo di letteratura per l'infanzia, di convivere con il controllo esercitato dal fascismo, volto a garantire la trattazione di temi legati alla propaganda ufficiale²⁸. Basta leggere il titolo di alcune opere (*Africanelle*, *La giovinezza del duce*, *Glorie d'Italia*) e collane («Aquila e colonne», «Mediterranea») uscite, in quel periodo, dai torchi della SEI o soffermarsi sui nominativi degli autori che figurano negli apparati del potere (ad esempio Aldo e Francesco Valori)²⁹. Francesca Davida Pizzigoni mette però bene in evidenza come non si tratti di un'adesione convinta, ma di un allineamento funzionale alla sopravvivenza nel clima politico dell'epoca. La studiosa, infatti, individua alcuni elementi che rivelano

2008), Torino, SEI, 2008.

²⁷ F.D. Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 48.

²⁸ Sull'argomento si rimanda a M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma, Laterza, 2005.

²⁹ Cfr. M. Colin, *I bambini di Mussolini: letteratura, libri, letteratura per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012.

l'assunzione, da parte dei vertici della casa editrice, di una posizione equidistante e moderata nei confronti della dittatura: la collaborazione con scrittori avversi al regime; la mancata pubblicazione di raccolte che, già preannunciate in catalogo, rappresentano un esplicito richiamo agli ideali fascisti; la decisione di Fanciulli di rivolgersi a La Scuola per dare alle stampe «i suoi scritti più apertamente e duramente filomussoliniani»³⁰.

Dopo gli anni difficili della ricostruzione, si assiste nella SEI ad un investimento sul piano economico (impegno pubblicitario e apertura di filiali in diverse zone della penisola) e ad un tentativo di modernizzazione della proposta editoriale come risposta ai cambiamenti nella vita e nella mentalità delle famiglie, originati dalla società dei consumi, contraddistinta da un inaspettato benessere e da una visione laica dell'esistenza. È una sfida che, nella ricerca di un equilibrio tra la difesa della propria identità e l'apertura nei confronti dei nuovi orientamenti culturali, si concretizza nell'offerta di testi più adatti alla psicologia del fanciullo, perché meno moraleggianti e ispirati al diletto, e nella volontà di conoscere, in maniera approfondita, il pubblico giovanile per poter instaurare un legame diretto con il bacino dei potenziali lettori. Se per i più piccoli viene data alle stampe «Carosello di fiabe» (1961), una rilettura dei classici che tende a discostarsi nella trama dalla versione originale attraverso la sostituzione degli elementi cruenti della storia, per i ragazzi delle scuole elementari sono pensate collane («Scrittori italiani del Novecento», «Gialli naturalistici», «Bibliotechine scolastiche», «Clessidra») con testi scorrevoli, ricchi di dialoghi diretti, coinvolgenti e capaci di soddisfare gli interessi e la curiosità «mescolando sapientemente nozioni reali con elementi di fantasia»³¹.

La timida attenzione nei confronti dei media (produzione di film scolastici educativi, documentari e filmine) lascia il posto, negli anni Settanta e Ottanta del Novecento, a un considerevole interesse in linea con la concomitante affermazione del monopolio televisivo che se da un lato è fonte di un articolato dibattito sul rapporto tra il libro e il nuovo mezzo di comunicazione di massa nei processi educativi, dall'altro evidenzia la crisi del modello scolastico e la conseguente necessità di elaborare e sperimentare da parte dell'editoria contenuti formativi più immediati ed efficaci. Si passa, così, dalla richiesta ai personaggi noti al grande pubblico di commentare racconti o fiabe a una serie di prodotti multimediali («I roditek»), con la scelta di far confluire in ogni volume della raccolta generi differenti (narrativa, fumetto, approfondimenti sotto forma di dossier) in un connubio tra immagine e racconto che, sull'eredità dell'esperienza di Bruno Munari, tende a riconoscere un ruolo prioritario alla dimensione iconica.

Innovativa è anche la scommessa sulla contemporaneità attraverso la proposta di scoperte scientifiche, di fatti salienti e di temi vicini ai gusti dei ragazzi, ma

³⁰ Pizzigoni, *Il catalogo perduto*, cit., p. 108.

³¹ *Ibid.*, p. 135.

lontani dai tradizionali ambiti trattati dalla letteratura per l'infanzia di matrice cattolica (si pensi alla fantascienza) nell'intento di delineare un'immagine della SEI come casa editrice «aperta a tutti i valori», cristiana, ma non esclusivamente religiosa nella produzione. In questa prospettiva non sorprende la presenza in catalogo di autori anticonformisti (George Sand), di sinistra (Diego Novelli, Gina Lagorio) o espressione delle nuove correnti marxiste (Peter Abrahams). I casi sporadici, verificatisi in passato, avevano, invece, una valenza strumentale, giustificata dalla volontà di assicurarsi firme prestigiose del settore, in grado di fungere da traino nelle vendite: ne è un chiaro esempio l'inserimento nella collana «Primavera» (1948-1956) di *Partecipatio* del socialista Virgilio Brocchi, nome di primo piano del panorama letterario dell'epoca grazie al successo delle sue opere.

Le regole del mercato editoriale, destinate a favorire il progressivo assorbimento delle piccole realtà ad opera dei grandi gruppi, contribuiscono a determinare la fine della storia della SEI nel settore della letteratura per l'infanzia, nonostante la ricerca di nuove strategie distributive e l'investimento nel settore pubblicitario. Le ultime serie, editate negli anni Novanta («I classici», «Gli eroi dell'avventura»), rappresentano una sostanziale riedizione di volumi precedentemente dati alle stampe.

Dalla lettura del ricco volume di Francesca Davida Pizzigoni appare evidente come l'ingente sforzo della casa editrice, attestato dal continuo e dinamico avvio di collane anche di breve durata, non abbia sortito gli esiti sperati. Se è vero che la mancata presenza in libreria, dovuta ad una circolazione a lungo circoscritta alle parrocchie e ai circuiti cattolici, ha costituito un elemento penalizzante, è altrettanto vero che le felici intuizioni, frutto di un'attenta lettura di una realtà in rapida trasformazione, spesso non si sono tradotte in progetti veramente innovativi: salvo rare eccezioni, tra cui figurano non a caso «I nuovi adulti», una delle raccolte di maggior successo, nei cataloghi delle collane le prime edizioni sono affiancate da riedizioni e ristampe in una sorta di commistione tra vecchio e nuovo, indice di una scelta di apertura nei confronti della società moderna rimasta, nei fatti, incompiuta.

Fabio Targhetta

Il recente volume di Francesca Pizzigoni colma una lacuna significativa e va a completare, si può dire, una serie di saggi volti a ricostruire le vicende della storica casa editrice Sei di Torino, erede della Libreria Salesiana fortemente voluta e fondata da don Bosco nella metà dell'Ottocento. Nel corso degli anni, infatti, gli studi sull'impresa editoriale salesiana sono andati crescendo³²,

³² Per citare solo alcuni titoli: F. Rizzini, *Don Bosco tipografo ed editore*, «Rassegna CNOS»,

motivati dalla longevità del marchio e da alcune caratteristiche che la resero, nel corso dei decenni, un'impresa tra le più prolifiche, in termini di titoli pubblicati, e tra le più diffuse tra i banchi di scuola. Essa fu inoltre pionieristica per alcune scelte aziendali anticipatrici dei tempi, in particolar modo nel passaggio vissuto nei primi anni del Novecento da un modello ottocentesco – che, pur artigianale, era molto avanzato nel caso dei salesiani, dal momento che essi curavano tutto il ciclo del libro, dalla preparazione alla stampa, dalla pubblicazione alla distribuzione – a un assetto nuovo, imprenditoriale, e che solo nel primo dopoguerra cominciò a imporsi in modo diffuso.

Il libro di Pizzigoni, a differenza dei testi già pubblicati, non si concentra tanto, o esclusivamente, sulle vicende societarie, ma focalizza la propria attenzione sulla produzione per l'infanzia, sulle collane a essa dedicate e sugli autori. E lo fa – da qui il titolo del volume – cercando di ricostruirne il catalogo sulla scorta della consultazione di fonti eterogenee, stante la mancanza di documentazione d'archivio utile a stilare l'elenco di tutte le opere rientranti in questa categoria pubblicate dalla Sei. L'autrice – se è permesso il paragone profano – veste in un certo senso i panni dell'investigatrice, impegnata a raccogliere indizi differenti al fine di ricostruire una vicenda complessa per la quale manca la prova regina, ossia i cataloghi. Come tante tessere di un mosaico, i dati assemblati da Pizzigoni restituiscono al lettore l'intera produzione per l'infanzia realizzata dalla Sei, e con essa, di converso, le collane, le linee editoriali seguite, i risultati ottenuti, anche dal punto di vista commerciale. Non dimentichiamo, infatti, che le collane normalmente rappresentano uno degli investimenti più significativi per una casa editrice, in termini di fondi stanziati, ma anche di autori coinvolti e di propaganda presso le librerie.

Date la caratura nazionale del marchio editoriale e la sua particolare natura – la Sei ereditò, come detto, il catalogo salesiano, così come molti autori, collaboratori e, soprattutto, la vocazione nei confronti di quella che don Bosco aveva chiamato buona stampa – questo minuzioso lavoro di ricostruzione da un lato si configura come un esempio di indagine storiografica a partire da fonti minori, dall'altro rappresenta un'occasione per indagare le strategie editoriali nell'ambito della letteratura giovanile e per l'infanzia di una grande casa cattolica, con annessi rimandi ai risvolti educativi e all'impegno pedagogico nelle diverse fasi della vita centenaria dell'editrice torinese. Il volume, infatti,

n. 2, 1988, pp. 57-85; G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, «Annali di storia dell'educazione», vol. 4, 1997, pp. 85-116; F. Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, in G. Turi, *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 299-320; F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007, pp. 91-176; P. Vagliani (ed.), *Serenant et illuminant: i grandi libri illustrati per l'infanzia della SEI (1908-2008)*, Torino, SEI, 2008; R. Sani, *L'editoria scolastica cattolica tra età giolittiana e ventennio fascista: il caso della Società Editrice Internazionale (SEI) di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 479-495.

segue un andamento cronologico: suddiviso in quattro capitoli principali, il saggio ripercorre per ciascun arco temporale considerato le principali vicende societarie e le collega alle scelte editoriali, con particolare attenzione alla produzione per l'infanzia.

Chiude il libro un'appendice di estremo interesse per gli studiosi di storia editoriale: sono infatti riportati autore, titolo e anno di pubblicazione di tutte le pubblicazioni per l'infanzia, suddivise nelle 41 collane prodotte dalla Sei dagli esordi al 2001.

Personalmente, tra l'enorme quantità di nomi che si possono leggere nelle oltre 40 pagine dell'appendice, sono rimasto particolarmente colpito dall'elenco degli autori della collana intitolata *Scrittori italiani del '900*, uscita tra il 1953 e il 1964. Si tratta di un periodo particolare nella storia dell'azienda, caratterizzato dalla fine della lunga parabola manageriale di Giuseppe Caccia, la vera anima della Sei dalla fondazione fino alla fine degli anni Cinquanta. Egli seppe dirigere con successo la casa editrice, superando due guerre mondiali, almeno altrettante grosse crisi del mercato librario, svariate riforme scolastiche e dei programmi di insegnamento, una dittatura, il cambio istituzionale da monarchia a repubblica, il passaggio da una scuola a matrice elitaria a un sistema di massa³³. Il superamento di queste tappe richiese l'affinamento di capacità gestionali acquisite da autodidatta che gli permisero di condurre la Sei, a volte in sostanziale solitudine a livello direttivo, da un'impresa artigianale di tradizione ottocentesca a un'azienda moderna che seppe imporsi a livello nazionale. Fino al 1959, dunque, la responsabilità di scegliere quali autori coinvolgere e quali collane avviare ricadde sulle spalle di Caccia, coadiuvato in alcuni casi da fidati collaboratori – in taluni casi sopportati con malcelata insoddisfazione da parte della congregazione salesiana, come nel caso di Renzo Pezzani – attivi proprio nel campo della narrativa per ragazzi. Ecco allora che la citata collana *Scrittori italiani del '900* diventa particolarmente significativa perché rappresenta l'ultima impresa di Giuseppe Caccia. I nomi delle personalità coinvolte, del resto, testimoniano di un progetto ambizioso, anche se prevalentemente rivolto al passato: tra gli altri, troviamo pubblicati i lavori di Giuseppe Fanciulli, Salvator Gotta, Arturo Marpicati, Bruno Cicognani, Orio Vergani, Francesco Chiesa, Virgilio Brocchi, Giovanni Papini, Marino Moretti. Si tratta, come bene mette in evidenza Francesca Pizzigoni, di un elenco decisamente eterogeneo che mescola ristampe di opere editate anche trent'anni prima a novità editoriali, senza considerare le aree politico-ideologiche di riferimento dei vari autori, a volte molto distanti. A legare i vari titoli della collana è piuttosto il tentativo di offrire una guida, per quanto incompleta e arbitraria, alla produzione letteraria italiana di quel periodo, obiettivo di difficile realizzazione, ma che tuttavia ben testimonia dell'ambizione della casa editrice subalpina.

³³ Sulla figura di Caccia e sul suo ruolo all'interno della SEI mi permetto di rimandare a F. Targhetta, *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008.

Significativo, e tipico della gestione accorta dell'azienda da parte di Giuseppe Caccia, è l'intento in un certo senso ibrido dell'operazione, che voleva da un lato lanciare una nutrita collana – 32 titoli – che proseguisse nel solco del secolare impegno dell'editoria salesiana nei confronti della narrativa per ragazzi, ma dall'altro che avesse anche un possibile sbocco nelle adozioni scolastiche. Come scrisse a Marino Moretti, uno degli autori coinvolti nel progetto editoriale, Caccia aveva avuto «da fonte attendibile» alcune indiscrezioni relative ai programmi della nuova scuola media che avrebbe dovuto uscire dalla riforma Gonella:

Da tali indiscrezioni ho avuto modo di rilevare che molto luogo ed importanza verranno concessi ai libri di letteratura narrativa, sia come testi scolastici veri e propri sia come volumi costitutivi di un'organica e operante biblioteca di classe. È questo certamente un buon orientamento poiché alla lettura, senza dubbio, compete uno dei ruoli più importanti nella formazione morale, sociale e culturale dei giovani. D'altra parte, però, tale orientamento presenta agli editori la necessità ed il conseguente problema di pubblicare volumi nuovi, veramente rispondenti alle necessità ed ai criteri della nuova Scuola. Anzi, in questo senso, sono venuto a conoscenza che quei programmi a cui dianzi ho accennato prescriverebbero come testo d'obbligo, per la prima classe della Scuola Media, un'opera narrativa di prosatore del XIX e XX secolo³⁴.

La lettera proseguiva chiedendo a Moretti la disponibilità a partecipare all'istituenda collana con la riduzione *ad usum delphini* di una sua opera precedentemente pubblicata con la Sei. Com'è noto, la riforma della scuola media non venne poi realizzata – fu necessario attendere fino al 1962 – e quelle indiscrezioni da fonti definite attendibili, tanto emblematiche nel tratteggiarci il tipo di rapporti che intercorrevano tra le principali case editrici attive in ambito scolastico e alcuni elementi, a volte gli stessi autori, ben introdotti negli ambienti ministeriali, non trovarono poi concreta attuazione. Tuttavia il Caccia intese giocare d'anticipo, anche per sfruttare il vantaggio rispetto a marchi concorrenziali. La natura doppia dell'operazione, peraltro, lasciava margini di ricavo anche nel caso fosse venuta meno una delle due opzioni, vale a dire la vendita dei volumetti come testi scolastici.

Come si può intuire, il ricorso a un'ulteriore tipologia di fonte storica come quella dei carteggi privati degli scrittori più noti, in mancanza dell'archivio di una casa editrice andato distrutto o perduto, costituisce, pur nella difficoltà del suo reperimento, un'altra possibile via per indagare le motivazioni e i risvolti di alcune importanti iniziative. In questo caso, le 69 lettere scritte da Caccia a Moretti e conservate presso l'archivio dello scrittore ci permettono di svelare non solo il delicato lavoro di tessitura del direttore generale della Sei

³⁴ Lettera di Caccia a Marino Moretti datata Torino 16/06/1951. Il 3 luglio successivo, in seguito alla risposta affermativa del Moretti, inviò i contratti per la pubblicazione. Archivio Casa Moretti, b. 208 *Caccia*.

nei confronti degli autori più illustri, ma anche il duplice obiettivo perseguito nell'avvio dell'ambizioso progetto editoriale³⁵.

Non fu, quella, la prima volta in cui Giuseppe Caccia si rivolse, per rilanciare il catalogo del marchio, a figure di narratori dalla sensibilità artistica elevata e dalla vena lirica altamente poetica. Negli anni tra le due guerre, infatti, cominciarono a emergere in seno alla ditta le figure di due personalità destinate a diventarne fondamentali collaboratori, vale a dire Giuseppe Fanciulli e Renzo Pezzani. Quest'ultimo, in particolare, legò il proprio nome all'editrice subalpina, oltre che per il competente apporto intellettuale e culturale all'interno della redazione, anche per una serie di pubblicazioni di poesia, prosa, teatro, fiabe, romanzi per ragazzi e, soprattutto, per un paio di corsi di lettura dai tratti innovatori. Una collaborazione, come anticipato, non molto gradita all'interno della congregazione salesiana, ma duratura nel tempo se ancora all'inizio degli anni Quaranta Pezzani era indicato come il responsabile del lavoro di direzione, coordinazione e redazione di una raccolta di letture indirizzate agli scolari delle materne e delle elementari, oltre che a quelli delle scuole del lavoro e artigiana, in ottemperanza allo spirito della Carta della scuola del ministro Bottai³⁶. Anche in questo caso, dunque, l'intento era quello di coniugare esigenze commerciali all'impegno in ambito educativo, predisponendo opere di carattere narrativo, ma che avessero anche un utilizzo – e uno smercio, vien da dire – nelle scuole.

Come si può intuire da queste brevi note, studi di scavo e ricostruzione del catalogo di una grande casa editrice molto attiva nella produzione per l'infanzia, come nel caso del volume di Francesca Pizzigoni, si rivelano strumenti davvero preziosi per affinare gli strumenti interpretativi e aggiungono ulteriori tasselli a un campo di indagine, quello della storia dell'editoria scolastica ed educativa, ricco di rimandi alla storia culturale, scolastica, pedagogica e industriale del nostro Paese.

Sabrina Fava

La monografia di Francesca Davida Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica Sei di Torino*, si offre all'attenzione del lettore con il titolo evocativo e intrigante che invita immediatamente a formulare una serie di quesiti investigativi attorno alla storia e alle dinamiche sottostanti al titolo che diviene ipotesi di ricerca. L'autrice si è

³⁵ Sul carteggio Caccia-Moretti cfr. F. Targhetta, *Giuseppe Caccia (1881-1963), una vita dedicata all'editoria salesiana*, in F. Motto, G. Loparco (edd.), *Volte di uno stesso carisma. Salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice nel XX secolo*, Roma, Las, 2021, pp. 245-259.

³⁶ Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, cit., p. 92.

infatti inoltrata nel terreno articolato e di non facile decifrazione dell'editoria letteraria per l'infanzia che nel corso della storia non ha quasi mai goduto di una piena e consapevole attenzione da parte degli editori attraverso una specifica catalogazione e conservazione³⁷. Si tratta di un problema con origini storico – epistemologiche che affonda le proprie motivazioni negli spazi di autoconsapevolezza disciplinare, acquisiti dalla letteratura per l'infanzia solo lentamente nel corso del Novecento, come hanno sottolineato in particolare le ricerche condotte da Renata Lollo attorno ai compendi sulla storia della letteratura per l'infanzia destinati alla formazione magistrale³⁸.

Le indagini di ampio respiro dirette da Giorgio Chiosso per *Teseo e Teseo '900*³⁹ hanno posto gli studiosi di fronte alla difficoltà nell'identificare nella storia delle case editrici la letteratura amena come ambito distinto da quello scolastico – educativo, solitamente meglio caratterizzato e riconoscibile, ma hanno mostrato in tutta la loro evidenza la straordinaria ricchezza di ricerca che la produzione letteraria custodisce. Quello della letteratura per l'infanzia è un territorio editoriale che ha goduto di una crescita esponenziale tra fine Ottocento e prima metà del Novecento ma che ha manifestato i limiti di una progettazione non da subito sistematica e pianificata entro collane editoriali definite⁴⁰. Si tratta di un fenomeno che è specchio di una decisionalità imprenditoriale ancora alla ricerca di nuovi equilibri e criteri classificatori della produzione letteraria rivolta all'infanzia.

A ciò si aggiungano i lenti cambiamenti intervenuti nel settore editoriale e del suo processo di trasformazione da sistema produttivo di chiara impronta artigianale ottocentesca a espressione dell'industria culturale nel corso del Novecento⁴¹. All'idea dell'editore artigiano, cultore del libro e dunque del prodotto culturale, va inserendosi il ruolo centrale assegnato al processo produttivo, garantito da strutture aziendali che in diversi casi divengono più articolate in termini di organizzazione del lavoro e di sistematica conservazione dei documenti ad esso inerenti. Si pensi ai cambiamenti editoriali messi in atto da case editrici come Treves, Bemporad, Barbera o Le Monnier che avevano sviluppato le proprie imprese suddividendo le responsabilità organizzative tra più persone. Ma allo stesso tempo si rilevano nuovi e diversi profili editoriali. Mondadori è in tal senso esemplare perché mosse i primi e timidi passi nel

³⁷ Il panorama frammentario circa la conoscenza e la conservazione del patrimonio editoriale italiano sulla letteratura per l'infanzia è stato evidenziato in S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 325-326.

³⁸ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.

³⁹ G. Chiosso (ed.), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id., *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁴⁰ M. Colin, *L'«âge d'or» de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne: des origines au fascisme*, Caen, Univ. de Caen Basse Normandie, 2005.

⁴¹ A. Gigli Marchetti, *Le nuove dimensioni dell'impresa editoriale*, in G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 148-163.

1907 come tipografo per poi costituire la prima attività editoriale tra il 1911-12 con il marchio La Scolastica che destinò uno spazio privilegiato alla letteratura per l'infanzia con la collana "La Lampada". Al forte carisma personale Mondadori seppe integrare significative doti imprenditoriali e organizzative che gli permisero di avere una chiara visione progettuale d'insieme ma allo stesso tempo una struttura aziendale articolata e destinata a diventare un modello editoriale⁴². Nel 1908, contemporaneamente a Mondadori e nello stesso anno di nascita della Sei, si affacciò al mondo editoriale Formiggini che amava definirsi «un privato editore dilettante»⁴³ e che rimase tale nella propria indipendenza di editore dallo stile artigiano ancora ottocentesco ma destinato all'isolamento politico e poco per volta sarebbe giunto al declino editoriale e alla tragica fine personale⁴⁴. La storia editoriale della Sei, come ha bene espresso Fabio Targhetta nella monografia *Serenant et illuminant. I cento anni della Sei*, al momento della propria nascita nel 1908 ereditò l'impostazione della «buona stampa»⁴⁵ salesiana e dunque progettò la propria attività sulla scorta della già consolidata esperienza pluridecennale impostata da Don Bosco e orientata alla divulgazione e all'educazione cattolica giovanile attraverso la lettura. Il modello salesiano si fondava sul carisma del suo fondatore, ma integrava ad esso modalità editoriali moderne, basate su una rete nazionale di collaboratori, sulla rilevanza del lavoro redazionale e sul ruolo nodale svolto dal controllo del processo produttivo⁴⁶. Queste motivazioni permisero alla Sei di godere sin dall'inizio di una struttura editoriale solida che seppe imporsi nel mercato editoriale della scolastica e, come dimostra la ricerca di Francesca Davida Pizzigoni, in quello della letteratura per l'infanzia. Risulta asistemica per la Sei, come per altri marchi editoriali del Novecento (si pensi a titolo di esempio a Garzanti o a Signorelli⁴⁷), la conservazione organizzata degli archivi documentari aziendali e dei cataloghi editoriali rendendo così frammentarie le fonti alle quali attingere in un lavoro di ricostruzione storica come quello intrapreso dall'autrice della presente monografia.

La metodologia di ricerca del volume si distingue infatti per originalità nel lavoro certosino di ricostruzione delle varie collane editoriali pubblicate e rintracciate tramite lo spoglio di riviste bibliografiche, dei pochi cataloghi storici della Sei disponibili in biblioteche italiane e dei repertori bibliografici presenti presso alcune Biblioteche Nazionali. Dalla disamina di una quantità notevole di lemmi bibliografici e di informazioni sono state individuate le collane destinate al pubblico giovanile e su tali basi sono state condotte le

⁴² E. Decleva, *Arnoldo Mondadori*, Milano, Garzanti, 1998.

⁴³ L. Balsamo, *Formiggini un privato editore dilettante*, in L. Balsamo, R. Cremante (edd.), *A. F. Formiggini un editore del Novecento*, Bologna, il Mulino, 1980, p. 153.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ F. Targhetta, *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008, pp. 21-39.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁷ Si rinvia a Chiosso (ed.), *Teseo '900*, cit.

ricerche di tipo qualitativo. Dal “catalogo perduto” si è giunti quindi a un “catalogo ricostruito” e in qualche modo parlante ovvero in grado di offrire tasselli importanti per comporre il complesso mosaico delle collaborazioni autoriali, delle opere e della loro fortuna nei rapporti vivi con la cultura del tempo e nelle reciproche influenze. Come hanno già dimostrato altre ricerche condotte su spogli bibliografici oppure su scavi biografici⁴⁸, emerge una ricchezza straordinaria di autori. Accanto ai nomi più celebri, ma anche oggetto di studi analitici come Giuseppe Fanciulli, Carlo Dadone, Giulio Gianelli o anche Olga Visentini, Camilla Del Soldato e Milly Dandolo⁴⁹, compaiono numerosi nomi di autori che hanno scritto molto per l’infanzia rimanendo per lo più nell’ombra come è spesso il destino di coloro che in maniera operosa si occupano di educazione nel vivere quotidiano ma che non giungono ad ottenere grande notorietà e riconoscimenti pubblici. La ricerca ha infatti il merito di far conoscere al lettore la ricca e continuativa produzione letteraria scritta per la Sei tra le due guerre da Francesca Castellino che si firmava con lo pseudonimo di Francesca Fiorentina e che, dopo l’esordio nei primi anni del Novecento, giunse a dirigere nel 1925 la collana «Fiore» rivolta alle giovinette. Un’altra collaboratrice della Sei degli anni Venti e Trenta fu Etre Maria Valori. Mentre del marito Aldo Valori è nota la collaborazione alla Sei, oltre al suo ruolo di primo piano svolto all’inizio del Novecento all’interno del «Giornalino della Domenica» con lo pseudonimo di Ceralacca, di Etre Maria Rontini si sa meno. La ricostruzione della sua produzione letteraria per l’infanzia, che spazia dal genere teatrale a quello fiabesco passando per la poesia, contribuisce a generare una rete di informazioni ben collegate con aspetti esterni alla presente ricerca, ovvero alla precoce militanza di Etre Maria Rontini nel mondo giornalistico al pari del marito Aldo, conosciuto proprio sulle pagine del «Giornalino della Domenica» e seguito nel periodico «Il Collodi» (1908-1909) dove Etre Maria Rontini si era spesso firmata con lo pseudonimo Sibilla⁵⁰.

La poetessa marosticense Arpalice Cuman Pertile è un’altra presenza interessante tra le collane della Sei per la sua penna raffinata ma non meno per la sua posizione culturale non asservita all’ideologia fascista che contribuisce a creare un buon equilibrio all’interno delle proposte editoriali del ventennio.

La figura di Emilia Salvioni colpisce per la sua collaborazione continuativa e con crescente responsabilità dagli anni Venti fino al Secondo Dopoguerra. In questo senso la ricerca compiuta da Francesca Davida Pizzigoni mette

⁴⁸ Nell’ambito dello spoglio di riviste, oltre al già citato saggio S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l’infanzia tra le due guerre*, si pensi ad esempio alla ricerca di A. Pastore, *Una rivista, una vita. Il Ragguaglio librario e Ines Scaramucci*, Milano, Vita e Pensiero, 2006. Sul versante dello scavo biografico in rapporto alle relazioni editoriali può essere menzionato D. Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli*, Torino, SEI, 2009.

⁴⁹ Su questi autori sono note le schede biografiche presenti in Chiosso, Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell’Educazione*, cit.

⁵⁰ S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, Torino, SEI, 2015, p. 259.

a disposizione informazioni bibliografiche importanti che possono essere ulteriormente intrecciate con quelle provenienti dal Fondo Emilia Salvioni depositato presso la Biblioteca di Pieve di Soligo. La fitta corrispondenza tra la scrittrice e Giuseppe Caccia⁵¹, specie a metà degli anni Cinquanta, permette di conoscere l'incarico della Salvioni come coordinatrice della giuria del «Concorso letterario Sei» della quale fecero parte Marino Moretti, Gina Vaj Pedotti e Giana Anguissola. Il concorso in questione premiò il volume di Maria Azzi Grimaldi, *Il favoloso 18* che fu pubblicato nel 1957⁵², quindi prima di entrare a far parte nel 1964 della collana «L'Aquilone», come riportato nella ricerca di Pizzigoni. Il caso di Emilia Salvioni, come delle altre scrittrici menzionate, mostra le potenzialità del presente lavoro di ricerca anche nel mettere a disposizione degli studiosi nuovi elementi da poter ulteriormente studiare in modo settoriale rintracciando fonti documentarie preziose come lo sono gli archivi autoriali. I carteggi con gli editori potrebbero aiutare a decifrare i complessi e affascinanti processi che accompagnano la storia editoriale delle opere andando a colmare, almeno in qualche caso, la carenza di fonti archivistiche della Sei.

Il «catalogo ricostruito» offre dunque un contributo di rilievo agli studi sulla storia dell'editoria per l'infanzia del Novecento lungo un tracciato per stratificazioni successive che, nel mostrare la progettualità educativa delle collane previste, apre a nuove e interessanti piste riguardanti i profili autoriali, le opere e i loro contenuti entrando in relazione con i processi culturali della società del Novecento. Penetrare nelle pieghe nascoste e sottili che danno vita alla nascita e alla fortuna di un libro è l'unico modo, come ha ben sottolineato Eugenio Garin, per studiare la storia dell'editoria quale linfa vitale della storia della cultura di un paese⁵³ e in tal senso il volume di F.D. Pizzigoni si colloca entro tale prospettiva.

⁵¹ Sul ruolo di Giuseppe Caccia nella storia editoriale della SEI si rinvia al saggio di F. Targhetta, *Giuseppe Caccia (1881-1963), una vita dedicata all'editoria salesiana*, in F. Motto, G. Loparco (edd.), *Volti di uno stesso carisma. Salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice nel XX secolo*, Roma, LAS, 2021, pp. 245-259.

⁵² S. Fava, *Dal "Corriere dei Piccoli" Giana Anguissola scrittrice per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2009, p. 36.

⁵³ E. Garin, *Editori italiani tra Ottocento e Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1991, p. 45.

Forum / Discussioni

Il viaggio delle idee: «le scienze della natura» alla Montesca, tra Lucy Latter, Maria Montessori e Giuseppe Lombardo Radice

Cristina Caracchini
Department of Languages and Cultures
Western University
London, Ontario (Canada)
ccaracch@uwo.ca

The journey of ideas: «the sciences of nature» at Montesca, between Lucy Latter, Maria Montessori and Lombardo Radice

ABSTRACT: In order to plan for the study of natural sciences and botany in the rural elementary schools she had opened at Villa Montesca in 1901, Alice Hallgarten Franchetti secured the collaboration of British science-trained women, among which Lucy Latter, Bertha La Mothe and Mary Hamilton. This article considers the science program that resulted from such teamwork, its relationship with the model elaborated by Latter at her Invicta School in London, and the influence that it had on the programs that Lombardo Radice compiled for the 1923 Gentile's reform of the Italian elementary school. Reference will be made to the presence of Montessori at Montesca since 1908, and to some notable overlaps between her method and the pedagogical practises of Hallgarten's school.

EET/TEE KEYWORDS: History of school; Rural elementary schools; Giuseppe Lombardo Radice; Maria Montessori; Italy; XX Century.

1. *Giuseppe Lombardo Radice e le «omissioni» di Maria Montessori*

Una delle descrizioni più coinvolgenti della scuola della Montesca è quella affidata da Lombardo Radice nel 1924 ad *Athena Fanciulla*. Il primo saggio del volume racconta come nella villa di Alice Hallgarten Franchetti, i bambini dei dintorni, figli o meno dei suoi mezzadri, ricevessero «un'educazione scientifica che coincide[va] però con l'educazione artistica» e fossero «pieni di gioia serena e di amore per le cose illustrate, specialmente le piante, che sono le grandi loro

amiche»¹. Dell'esempio della Montesca, la scuola in cui l'avvicinarsi alla scienza era un atto poetico², Lombardo Radice riferisce di aver tenuto conto anche al momento di redigere i programmi di studio relativi alla riforma della scuola elementare³. L'anno successivo, in un articolo pubblicato sull' «Educazione Nazionale», commentando «[l]a nuova edizione del *'Metodo della pedagogia scientifica'*» (ed esponendo le ragioni delle proprie dimissioni dall'Ente Montessori di Roma) criticava la tendenza di Maria Montessori a considerare la propria opera come «un verbo di fede» e a dimenticare la «suggerione e ispirazione [...] di altri educatori»⁴. Dal volume erano stati eliminati infatti alcuni nomi importanti e in particolare quello di Alice Hallgarten Franchetti, da cui – come aveva scritto la stessa Montessori – esso era «stato voluto» e a cui era stato dedicato⁵. Altro nome soggetto a «poco simpatici tagli e omissioni» era stato quello di Lucy Latter della quale, attraverso la mediazione della Hallgarten, Maria Montessori aveva adottato «nel suo 'metodo' i motivi essenziali [...] e cioè gli esercizi di vita pratica e di osservazione e cura delle piante e degli animali»⁶. Nella nuova edizione era scomparso infatti quanto ancora si leggeva fino al '21, ovvero che «[l]'ideale della casa dei bambini [era] di imitare ciò che si fa[ceva] di meglio in quelle scuole che debbono più la loro ispirazione a Miss. Latter»⁷. Lombardo Radice rettifica queste (e altre) omissioni esprimendo la propria convinzione che «nella storia della pedagogia del secolo XX i meriti di Alice Franchetti verso la scuola in genere e verso la Montessori in ispecie [debbono] essere conservati»⁸.

In questo studio ci soffermeremo sulle metodologie didattico-pedagogiche di cui Lombardo Radice riconosce esplicitamente l'origine nell'esperienza della scuola rurale della Montesca. In particolare, in analogia con quest'ultimo, chiariremo il debito di Alice Hallgarten nei confronti di Lucy Latter, esaminando la relazione tra il modello inglese e la sua realizzazione umbra. Vedremo quindi come le modifiche a cui esso andò incontro diedero luogo ad un «modello Montesca» le cui le pratiche pedagogiche apparvero interessanti a Maria Montessori e risultarono trasferibili nel più vasto contesto italiano, tanto da ritrovarsi appunto incluse nella riforma della scuola primaria del 1923.

¹ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1924, p. 42.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 60.

⁴ G. Lombardo Radice, *La nuova edizione del «Metodo della pedagogia scientifica» di Maria Montessori*, «L'Educazione nazionale», vol. 68, 30 novembre 1926. A novembre, l'articolo uscì anche sull'«Educatore della Svizzera Italiana», da cui qui, d'ora in poi, si cita.

⁵ G. Lombardo-Radice, *La nuova edizione del 'Metodo della pedagogia scientifica' di Maria Montessori*, «L'educatore della Svizzera italiana», 68, 30 nov.1926, p. 237.

⁶ *Ibid.*, p. 240.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 238.

2. Somiglianze e prestiti dichiarati: i programmi di Alice Hallgarten e Giuseppe Lombardo Radice

Nel comporre *Athena Fanciulla*, Lombardo Radice aveva tenuto un comportamento opposto a quello criticato in Maria Montessori, dichiarando esplicitamente il debito contratto dai nuovi programmi ministeriali nei confronti di Alice Hallgarten. Aveva spiegato infatti come fossero passate dalla Montesca alle scuole elementari del Regno tre metodologie didattico-pedagogiche principali: il «soggetto del mese», trasformato nel «componimento mensile illustrato»; il «calendario della Montesca», che consacrava «ufficialmente il nome della Franchetti»; e la «cronaca», che si convertiva nel diario da far tenere agli alunni delle scuole elementari⁹.

Alice Hallgarten, poliglotta e cosmopolita, nata a New York nel 1874 da madre canadese e padre tedesco, trasferitasi a quattordici anni ad Amburgo e poi, dopo il diploma, a Roma, aveva modellato le proprie scuole rurali su modalità e pratiche che, come le sue esperienze, non conoscevano confini nazionali. Lombardo Radice descriveva la scuola da lei aperta sulle colline umbre come un antidoto «alla semicultura di parata fornita dalle deplorate scuole della memoria e della retorica»¹⁰. L'influenza della Montesca si riconosce in più punti nei programmi di studio relativi alla riforma elementare che egli redasse nel '23. La scuola vi è presentata come caso di sperimentazione felicemente riuscita, e viene portata come esempio per dichiarare la disponibilità del Ministero ad accogliere futuri tentativi di rinnovamento. Quest'attenzione per la Montesca si spiega leggendo quello che Bettini scrisse della riforma del '23, e cioè che essa aveva messo «in valore tutto ciò che dalla vita poteva affluire alla scuola ed essere da essa elaborato e volto a fini educativi»¹¹. Non si potrebbe meglio descrivere l'impresa pedagogica di Alice Hallgarten di quanto facciano queste parole. D'altra parte, Lombardo Radice stesso, già nel '15, dichiarava la propria «commozione» per aver visto realizzato, durante una visita alla Montesca, quanto aveva scritto nella sua «Didattica»¹².

In verità, le somiglianze dei programmi del '23 con le pratiche alla scuola dell'Hallgarten non si limitano solo ai tre elementi citati. Si riscontrano invece soprattutto in certi punti (per quanto rielaborati e riorientati) già presenti nei programmi del 1905 su cui si doveva regolare l'insegnamento alla Montesca. Si pensi per esempio al ruolo riservato da Orestano all'osservazione diretta come fondamento dell'attività conoscitiva¹³, e a quanto ne dice Lombardo Radice

⁹ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 60.

¹⁰ *Ibid.*, p. 61.

¹¹ F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, Brescia, La Scuola, 1961, pp. 186-87.

¹² L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena»*, «History of Education & Children Literature», vol. IV, n. 2, 2009, p. 317.

¹³ «Istruzioni intorno ai programmi per le scuole elementari» (sezione), in *Programmi per le*

che, mettendola in relazione con il disegno, scrive «[i]l bambino non disegna un oggetto, ma quello che sa di un oggetto, o meglio quel tanto che ha osservato di preciso»¹⁴; si pensi anche agli esperimenti naturali, che costituiscono una metodologia educativa di primaria importanza nella scuola umbra, o anche alle escursioni, per cui la Hallgarten si ispirava a *Typical school Journeys* (anch'esso citato in *Athena Fanciulla*)¹⁵. Altre pratiche invece hanno alla Montesca il rilievo che acquisteranno solo nel '23, come il canto, ancora solo auspicato da Orestano, per il cui inserimento, nel 1903, la Hallgarten aveva dovuto superare qualche resistenza¹⁶; oppure la «contemplazione d[elle] opere d'arte»¹⁷ che lei stessa riportava proprio a questo scopo anche dall'estero, facendone addirittura una «pinacoteca» circolante alla maniera inglese¹⁸, e si noti, per inciso, che l'abitudine di adornare con essi le aule fu uso poi adottato anche da Maria Montessori¹⁹.

3. Verso il «diario della vita di scuola» e il «componimento mensile illustrato»

Al di là di queste somiglianze, ci limiteremo qui a considerare i tre prestiti dichiarati da Lombardo Radice. Di essi, la *cronaca* è l'unico che non si possa mettere in rapporto con il magistero di Lucy Latter. Il pedagogista ne dice che «era ed è quasi esclusivamente registrazione di appunti delle osservazioni della natura e degli esperimenti»²⁰. In realtà, per la Montesca ci resta un esempio di un'attività molto più simile a quello che i programmi chiamano «diario della *vita di scuola*», che «redatto in pochissime linee», va «dalla notazione semplicissima dei compiti, alla gita scolastica, alla relazione di una festa»²¹. Si tratta di un'agenda del 1909, che la maestra corregge e in cui l'alunno Vincenzo Pieggi annota quotidianamente tanto le sue letture, quanto le sue osservazioni naturalistiche, magari fatte al pascolo, così come gite, celebrazioni

Scuole Elementari (R. Decreto 29 gennaio 1905, n. 45) <<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/05-I-programmi-del-1905.pdf>> (ultimo accesso: 20.12.2021)

¹⁴ I nuovi programmi per la scuola elementare del 1923 contenuti nell'Ordinanza Ministeriale dell'11 novembre 1923 in applicazione al R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185 si citano da Bettini, *I programmi di studio*, cit., p. 207.

¹⁵ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 36.

¹⁶ Lettera di A. Hallgarten a M. Marchetti, 8/05/1903 in M.L. Buseghin, *Cara Marietta: lettere di Alice Hallgarten Franchetti, 1901-1911*, Tela Umbra, Città di Castello, 2002, pp. 132-133. D'ora innanzi le lettere di A. Hallgarten a M. Marchetti saranno indicate da «Lettera del» seguito da data.

¹⁷ I nuovi programmi del 1923 per la scuola elementare si citano da Bettini, *I programmi di studio*, cit., pp. 222-223.

¹⁸ Lettera del 14/08/1903, in Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 144.

¹⁹ Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 119, nota 12.

²⁰ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 60.

²¹ *Ibid.*

festive e lezioni scolastiche²². Quest'attività comprende insomma l'intero campionario di quanto auspicato per il «diario» nel '23, e la sua ideazione si deve probabilmente alla presenza di una delle più strette collaboratrici dell'Hallgarten, l'inglese Mary Hamilton, che nello stesso anno teneva una agenda simile in cui in alcuni casi sono registrati gli stessi eventi²³.

Le altre due attività che la riforma mutua dall'esperienza umbra, corrispettive del «soggetto del mese» e del «calendario», come si è anticipato, devono invece la loro prima versione a Lucy Latter. Il disegno ne è parte sostanziale e, seppure avvicinato principalmente come correlativo dell'osservazione, è chiaramente in linea con l'intento di Lombardo Radice di fare «un posto assai grande [a]gli insegnamenti artistici» nelle scuole primarie italiane in cui, appunto, il disegno e il canto saranno da quel momento, da considerarsi «discipline fondamentali»²⁴. Al «soggetto del mese» che scandiva il tempo dell'apprendimento alla Montesca, si ispirerà quindi il «componimento mensile illustrato», introdotto nelle classi terza e quarta. Questo consiste «in varie osservazioni, registrate più volte durante il mese su speciale quaderno, condotte su uno stesso tema (per es. il giardino pubblico; l'orto; il pollaio; un albero, ecc.). Ciascun gruppo di osservazioni [viene] illustrato dallo scolaro con disegni eseguiti senza alcun suggerimento o intervento del maestro, a scuola e a casa»²⁵. Per la classe quarta si aggiungerà anche il «componimento annuale illustrato, consistente nella metodica osservazione, fatta a più riprese, di un dato essere vivente o di un dato insieme o ambiente naturale nei vari [sic] momenti delle sue manifestazioni (per es. lo sviluppo di una pianta e le varie sue modificazioni col mutare delle stagioni)»²⁶.

4. *Biologhe e naturaliste inglesi alla Montesca*

Si è detto che l'ideazione del «calendario» e del «soggetto del mese» va ricondotta a Lucy Latter. Tra le molte operazioni di mediazione culturale svolte da Alice Hallgarten, quella che riguarda la Latter è una delle più note, proprio per l'eco dato al suo nome da Lombardo Radice e da Maria Montessori.

²² Diario di Vincenzo Pieggi, 1909, Archivio Diaristico Nazionale, Pieve Santo Stefano, DP/89. Ringrazio E. Odoardi, per avermi permesso di consultare l'originale.

²³ Ringrazio R. Bance, per avermi permesso di consultare la trascrizione dell'agenda. Tutte le traduzioni dall'inglese riportate in questo articolo, di questo e altri testi, sono mie.

²⁴ I nuovi programmi del 1923 per la scuola elementare si citano da Bettini, *I programmi di studio*, cit., p. 212.

²⁵ *Ibid.*, p. 222.

²⁶ *Ibid.*

Nel 1906, la Hallgarten assiste al congresso londinese della School Nature Study Union²⁷ e visita la Invicta Road Council School²⁸. Ne è direttrice Lucy Latter che, fin dal 1901, era stata una pioniera di quell'integrazione di attività pedagogiche e naturalistiche che poi, dal 1905, anche il Board of Education farà propria emanando una normativa che prevedeva per gli alunni delle elementari inglesi «una serie di 'lezioni di osservazione e di studio della natura' condotte con particolare riferimento all'ambiente circostante»²⁹. Lucy Latter giunge alla Montesca nell'aprile del 1907, dopo essere stata contattata dalla Hallgarten, che ne conosceva gli scritti³⁰. Lo scopo è quello di «aiutare a stimolare e organizzare parte del lavoro nelle scuole, secondo le [sue] linee guida», come scrive al biologo Patrick Geddes³¹. Viaggia insieme a Mary Hamilton, la quale, ottenuto con lode un baccalaureato in scienze, era stata assunta dai Franchetti per occuparsi dei «Nature Studies»³². L'interesse di Alice Hallgarten per la maniera pratica di affrontare le scienze naturali in alcune scuole inglesi si era manifestato già nel 1905 quando, durante un prolungato soggiorno londinese, si era proposta di replicare parte di quanto visto nei collegi di orticoltura per signore³³. Era stato probabilmente questo interesse che l'aveva portata ad affiancare a sé Berthe La Mothe, autrice del volume *The Lighter Branches of Agriculture*, redatto insieme a Edith Bradley, stretta collaboratrice di Lady Warwick (che firma la prefazione) in un progetto di una scuola di orticoltura. Anche la Bradley nel maggio del 1906 fu ospite nella villa dei Franchetti alla Montesca, dove Bertha La Mothe si occupava degli «orticelli», una attività che svolgeva anche a distanza quando, in qualità di «signorina di compagnia», seguiva la Hallgarten nei suoi spostamenti. L'inverno di quel 1906, per esempio, le istruzioni per la nuova semina arrivano alla Montesca da Roma, dove Berthe La Mothe è con la Baronessa che nella Capitale segue corsi universitari di botanica³⁴. La botanica è un interesse centrale per Alice Hallgarten, che continuerà a frequentare quei corsi anche nel '07, questa volta affiancata da Mary Hamilton³⁵, e nel contempo, per corrispondenza, sosterrà le verifiche dello University Correspondence College di Londra.

²⁷ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 34.

²⁸ La notizia è tratta dalle memorie autobiografiche di Mary Hamilton per il 1907, redatte in inglese in anni più tardi, oggi conservate dagli eredi. Si ringrazia R. Bance per avermi permesso di consultarle.

²⁹ E.W. Jenkins, B.J. Swinnerton, *The School Nature Study Union 1903-94*, «History of Education», vol. 25, n. 2, 1996, p. 181.

³⁰ L. Montecchi, *Rural Schools as a Source of Inspiration for Urban Schools: The Historic Example of Montesca, Umbria and its Model of School Gardening*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 1, 2017, p. 612.

³¹ *Ibid.*

³² Memorie autobiografiche di Mary Hamilton per l'anno 1907.

³³ Lettera del 7/08/1905 in Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 198.

³⁴ Lettera del gennaio 1906 in *ibid.*, p. 248.

³⁵ Lettera del 29/01/1906 in *ibid.*, p. 219.

Quando Lucy Latter e Mary Hamilton giungono alla Montesca, vi trovano Magdalen Millard, specialista di apicoltura³⁶, e quasi certamente Bertha La Mothe, che infatti a settembre dovrà «dare tutti gli ordini e consiglii [sic] per ciò che riguarda [...] l'organizzazione degli orticelli, la parte pratica di botanica (vasi con piante etc) per le scuole ecc. [e] dare appunti e tenere conferenze per l'istruzione sulle api»³⁷. Si tratta di una vera e propria squadra i cui membri, di formazione anglosassone, saranno in diversa misura coinvolti nelle molteplici innovazioni pedagogiche ivi attuate fin dall'anno scolastico 1907-08.

Vale la pena ricordare che nel maggio dell'08, mentre sta uscendo un suo articolo sulle modalità dell'apprendimento della lettura³⁸, anche Maria Montessori è ospite alla Montesca, dove si trattiene per una «parte della primavera»³⁹. Gli effetti di questa permanenza si manifestano nel settembre successivo, poiché i bambini delle prime classi imparano a leggere usando il materiale e le tecniche da lei sviluppate⁴⁰. Al di là degli incontri romani⁴¹, sappiamo che a questa visita ne sarebbero dovute seguire altre, concretizzatesi e non, visto che a dicembre del '08 Alice Hallgarten scrive di aver «assicurata la Montessori per venire 3 mesi di vacanze lì, ad istruire le maestre» e che nel luglio del '09 chiede di preparare la «stanza in cui ha dormito e dormirà la Montessori»⁴² che dovrà tenere il primo corso di pedagogia scientifica nell'agosto del 1909.

Ciò che conosciamo dell'impostazione pedagogica data da Lucy Latter alla scuola di cui era direttrice, la Invicta, lo dobbiamo a *School Gardening for Little Children*, volume che l'Hallgarten fece tradurre in italiano⁴³. L'introduzione di Patrick Geddes (poi in contatto anche con l'Hallgarten) aiuta a contestualizzare l'esperimento compiuto presso quella scuola e presentato in questa raccolta di articoli. Geddes informa che mentre in Gran Bretagna si stavano compiendo i primi timidi passi, negli Stati Uniti già alcuni anni prima si potevano contare 8.000 scuole provviste di giardini, e che in Francia erano già l'85% del totale. In quest'ultimo paese, infatti, se è vero che «per avvocati, preti o burocrati, o anche

³⁶ Cfr. le memorie autobiografiche di M. Hamilton per il 1907.

³⁷ Lettera del 20/09/1907 in *ibid.*, p. 275.

³⁸ M. Montessori, *Come si insegna a leggere e a scrivere nelle 'Case dei Bambini' di Roma*, «I Diritti della Scuola», vol. IX, n. 34, 31 maggio 1908.

³⁹ Lo afferma R. Fossati, *Alice Hallgarten Franchetti e le sue iniziative alla Montesca*, «Fonti e documenti», n. 16-17, 1987-88, p. 284. R. Fossati riporta in proposito una lettera del 20 maggio 1908 a Paul Sabatier, in cui Alice Hallgarten, dalla Montesca, spiega che la Montessori è sua ospite.

⁴⁰ Cfr. D. Rinaldi, *Diario di classe*, conservato in AOPRMFF, Scuole della Montesca e di Rovigliano, Amm. scolastica, Giornali di Classe, Scuola di Montesca, fasc. 2, in Silvi Antonini, *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 231.

⁴¹ Cfr. l'invito a colazione menzionato nella lettera del 23 febbraio 1909 in M.L. Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 336.

⁴² Lettera del 14/07/1909 in Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 355.

⁴³ Il volume fu tradotto da Bice Ravà e pubblicato con il titolo di *Il giardinaggio insegnato ai bambini* (Roma-Milano, Società editrice Dante Alighieri, 1908). Scelgo di attenermi alla mia traduzione del testo.

per commercianti, [era] normale pensare di modellare l'educazione scolastica prendendo come termine di riferimento la propria immagine 'impiegatizia', si era però ormai capito che «questo non [potesse] bastare alla base della nazione, che [era] costituita da artigiani, contadini e artisti»⁴⁴.

Alla Invicta, fin dal 1901, il giardino viene messo a servizio della scuola. Lucy Latter, che in fatto di filiazione disciplinare si riconosce nel solco tracciato da Pestalozzi e Froebel, ricorda l'importanza attribuita da quest'ultimo al far coltivare ai bambini un appezzamento di terra propria. In questa azione, infatti, essi imparano a individuare una catena di cause e effetti e a rilevare come gli effetti siano dovuti tanto «all'intervento della [propria] volontà quanto agli avvicendamenti della natura»⁴⁵. Il volume della Latter nasce proprio da sei anni di sperimentazioni che la portano a rendersi conto di come la cura di piante e animali accenda l'interesse per il «meraviglioso e il bello»⁴⁶ e l'osservazione dei fenomeni naturali incrementi le abilità cognitive degli alunni stessi.

Rispetto a quelli per i quali si è privilegiato un apprendimento centrato «sul perfezionamento meccanico dell'arte della lettura, della scrittura e dell'aritmetica»⁴⁷, questi alunni si ritrovano in vantaggio sia in termini di capacità di osservazione, che di comprensione e di desiderio di apprendere. Anzi, proprio in aritmetica, lettura e scrittura si rivelano capaci di affrontare le scuole di grado superiore almeno tanto bene quanto, se non addirittura meglio degli altri. Nel '53, Bettini esprimerà un giudizio praticamente coincidente a proposito degli alunni della Montesca⁴⁸.

5. *L'Invicta e l'osservazione dell'oggetto naturale speciale*

Il mondo naturale di cui il libro fa il resoconto è quello dei piccoli appezzamenti di terreno che Lucy Latter coltiva con i bambini frequentanti le ultime classi dell'asilo e le elementari. È anche quello delle piante fatte crescere all'interno dei locali della scuola, in vasi di varia misura. All'Invicta, il lavoro viene suddiviso in moduli della durata di qualche settimana. Per ogni modulo viene selezionato un «oggetto naturale speciale» da «considerare» attentamente⁴⁹ e lo si osserva in «relazione alle altre piante, animali e fenomeni naturali»⁵⁰. Su alcuni può

⁴⁴ P. Geddes, *Introduction*, in L. Latter, *School Gardening for Little Children*, London, Swan Sonnenschein & Co., 1906, p. X.

⁴⁵ Latter, *School Gardening*, cit., p. 2.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 155.

⁴⁷ P. Geddes, *Introduction*, in Latter, *School Gardening*, cit., pp. XVIII-XIX.

⁴⁸ F. Bettini, *La scuola della Montesca*, Brescia, La Scuola, 1953, p. 31.

⁴⁹ Latter, *School Gardening*, cit., p. 18.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 19.

essere necessario ritornare più volte durante l'anno, per poterne osservare lo sviluppo⁵¹.

Quando l'oggetto naturale viene scelto tra ciò che cresce nell'orto, la sua osservazione include anche i «fenomeni naturali e animali che [...] vi si introducono [...] a vantaggio o a danno dello stesso»⁵². Per l'anno 1903, la serie dei soggetti considerati comprende: uccelli, acqua, germinazione del fagiolo, lombrichi, ravanelli, fave, altri fagioli, raccolta, bulbi e infine, a dicembre, il Natale. «Tutto – spiega la Latter – ha ricevuto speciale attenzione al momento opportuno». Si capisce così che in natura «niente è indipendente»⁵³.

L'azione di «osservare» è cruciale, tanto quanto il fare. I bambini sono sollecitati ad osservare, e le domande e i perché sono frutto proprio di questa loro attività durante la quale non bisogna intervenire *ex cathedra*⁵⁴. Il modo in cui si lavora sul vento offre un esempio eloquente di questa maniera di procedere. Agli studenti vengono indicati dei panni stesi che sventolano o dei fiori che si piegano in un campo. Latter racconta:

[...] poi iniziano a interrogarsi sulla natura di questa forza invisibile. Noi, da parte nostra, vogliamo aiutare i bambini in questo processo di evoluzione spirituale, senza nulla togliere alla meraviglia del fenomeno con domande o spiegazioni che potrebbero fiaccare il vigore della mente. Quindi [...] li portiamo a notare le manifestazioni familiari della forza del vento e forniamo loro opportunità per osservarle⁵⁵.

Davanti al fenomeno del vento, i bambini procedono allora di intuizione in intuizione per passare dal considerarne gli effetti al riconoscerlo come causa⁵⁶.

Nell'ottobre del 1908, alla Montesca, la maestra Rinaldi, a proposito del tema orale sul vento, annotava nel diario di classe: «Gli alunni m'hanno saputo dire che il vento semina, che ricopre con le foglie che egli stesso fa cadere al suolo i semi, che è un gran medico del mondo, che fischia, geme, che fa muovere la testolina dei fiori, ecc.». Scriveva inoltre a Lombardo Radice, probabilmente riferendosi a questi primissimi anni della scuola, che durante le lezioni nel parco della villa bastava qualche sua parola che invitava all'osservazione, perché gli alunni intervenissero «senza essere interrogati»⁵⁷, cosicché «le scoperte dei bambini fiorivano con grande imbarazzo delle maestre ancora ignare»⁵⁸. Difficile qui non pensare, con il destinatario di quella lettera⁵⁹, alla maestra

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p. 18.

⁵³ *Ibid.*, p. 20.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 41.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 44. Bice Ravà modifica il testo inglese come segue: «[...] con domande o spiegazioni che possano sostituirsi al lavoro mentale che essi debbono liberamente compiere». Latter, *Il giardinaggio insegnato ai bambini*, cit., p. 45.

⁵⁶ L. Latter, *School Gardening*, cit., p. 44.

⁵⁷ D. Rinaldi citata in Lombardo Radice, *Athena Fanciulla*, cit., p. 19, nota 1.

⁵⁸ Lombardo Radice, *Athena Fanciulla*, cit., p. 29.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 19.

montessoriana il cui compito era «più quello di dirigere che di istruire» e che, da osservatrice del bambino, riconosce quando la sua intelligenza vada sollecitata e quando no, come scrisse Maude May nel 1909, presentandone al pubblico britannico il metodo⁶⁰.

Se, presso Lucy Latter, negli scolari si cerca dare spazio alla reazione spontanea, l'operazione parallela compiuta dall'insegnante è invece chiaramente strutturata e preparata. Sulla base della propria esperienza didattica, organizzata intorno alla vita delle piante coltivate dentro e fuori scuola, la Latter indica aspetti e momenti notevoli della preparazione del lavoro scolastico mensile. Conviene ricordarli perché li ritroviamo anche alla Montesca. Da un lato è necessaria la concreta e prolungata familiarizzazione del docente (e poi dei bambini) con l'oggetto naturale. Dall'altro è importante la sua formazione per la quale gli vengono forniti appunti e testi scientifici autorevoli. Va inoltre selezionato il punto di vista da cui i bambini entreranno in relazione con l'oggetto selezionato (si pensi all'esempio dei panni stesi) e deve essere individuata la metodologia da adottare per far sì che essi acquisiscano conoscenze attraverso un piano di lavoro che ha appunto come base la coltivazione, l'osservazione e la scoperta dell'ambiente. Deve essere infine identificata la maniera più efficace per mettere in relazione questa esperienza con le diverse materie scolastiche, allo scopo di incrementare la comprensione del fenomeno di partenza attraverso la sua rielaborazione in distinti ambiti disciplinari. Entrano in gioco le arti plastiche, le materie letterarie, la pittura, la recitazione, la musica, le quali concorrono a formare un insegnamento interdisciplinare fondato sull'osservazione e sull'esperienza attiva. Infine, una bibliografia di supporto all'apprendimento completa la preparazione del lavoro mensile.

La Latter esemplifica quanto detto dedicando un capitolo a ciascuno degli elementi di una casistica varia che comprende un fenomeno naturale (il vento), un fiore (la giunchiglia), un animale utile (il lombrico), un ortaggio (il ravanella), un parassita (la farfalla cavolaia). In ognuno, specifica il punto di vista e la metodologia adottati per portare gli allievi a entrare in relazione con l'oggetto del modulo mensile (come si è visto per il vento), e organizza in tabulati le ulteriori attività svolte allo scopo di collegare l'oggetto osservato alle diverse discipline. Gran parte dell'impegno didattico è diretto infatti a ideare attività che avvicinino ulteriormente i ragazzi all'oggetto naturale attraverso elaborazioni artigianali, pittoriche, canore e letterarie. Tali attività vengono quindi suddivise per categorie ricorrenti e variate secondo le cinque classi a cui sono rivolte. Per la terza, alle prese con il soggetto «vento», esse includono, per esempio, il disegno (una barchetta a vela), la pittura (dei panni stessi al vento), entrambe sempre dal vero, il modellare la creta (un mulino a vento), il lavoro con i doni froebeliani (costruzione di casa o chiesa a cui si aggiunge una banderuola per

⁶⁰ G.M. Maude, *A New Method in Infant Education*, «Journal of Education», vol. 41, 1 sett. 1909, p. 645.

il vento) e poi giochi, storie che hanno il vento come protagonista (quali *How West Wind Helped Dandelion*), recitazioni di testi poetici, proposte di canti e inni religiosi (*A Little Ship Was On The Sea*), esami e descrizioni di quadri (la Primavera della vita, di Corot)⁶¹.

Possiamo allora dirci che, se nella prima fase del lavoro della Latter il vento offre una prospettiva da cui entrare in relazione, osservare e anche modificare il proprio ambiente naturale, in questa ulteriore fase viene avvicinato come prospettiva a partire dalla quale arricchire il proprio mondo culturale, perché un bambino che modella una barca a vela o la disegna, ha ‘ammobiliato’ il mondo umano, l’ha ‘aumentato’, ha creato l’oggetto, l’opera che non c’era e che sa parlare all’altro uomo. Il bambino compie insomma un’azione creativa e comunicativa simile a quella dei poeti che studierà o dei pittori di cui osserverà i quadri.

Anche le altre discipline scolastiche vengono intessute nel contesto delle attività pratiche. Le occasioni per usare aritmetica e geometria si presentano per esempio al momento degli acquisti dei semi, così come al momento di pesare o di misurare⁶².

6. La Montesca tra innovazione e variazione del modello

Conviene ora valutare il debito contratto da Alice Hallgarten nei confronti di Lucy Latter, così come le sue innovazioni, considerato l’impatto che esse ebbero nella programmazione della riforma del ’23. Si prendono come materiali di riferimento per questo studio quelli sviluppati nel periodo di più intenso fervore nell’elaborazione del «metodo Hallgarten», che si protrae fino all’11, data della scomparsa di quest’ultima. I documenti, in gran parte inediti, sono oggi conservati nell’archivio della fondazione Hallgarten-Franchetti.

Nelle scuole della Montesca e Rovigliano, a partire dal 1907, l’esperienza di Lucy Latter viene rielaborata e integrata in una visione pedagogica che la sistematizza e la intreccia con le esigenze dei programmi scolastici italiani. In questo nuovo contesto, segnato da una ricerca pedagogica instancabile e dall’internazionalità delle fonti di ispirazione, la competenza specifica delle programmatrici ne accentua l’aspetto scientifico, e con esso anche quello grafico-pittorico, particolarmente pertinente nello studio della botanica. Quello che all’Invicta era descritto come «oggetto naturale speciale», viene qui ora selezionato unicamente nel campo delle scienze (il «Natale», per esempio, sarà escluso) e indicato come «soggetto del mese».

⁶¹ Latter, *School Gardening*, cit., pp. 52-53.

⁶² *Ibid.*, p. 17.

La scuola della Montesca seppe assorbire il modello ma anche variarlo, perfezionarlo e innovare rispetto ad esso, grazie alla spiccata competenza scientifica delle programmatrici e a una ricerca pedagogica instancabile. Molto di quanto detto per l'Invicta è riscontrabile nell'attività delle scuole della Hallgarten: dall'interramento dei bulbi in autunno, alle semine nei vasi nella scuola, a quelle negli orticelli, in primavera. L'osservazione delle piante avviene tutto l'anno, quelle coltivate nella scuola sono però l'oggetto di un quaderno specifico, indicato con la dicitura «storia del mio seme», che ci serve qui a dare una prima indicazione del perfezionamento del modello inglese. Ne abbiamo una descrizione già nell'08, in un articolo apparso nel periodico locale «Gioventù Nova», in cui si illustrano le attività didattiche della Montesca e si dice che «[o]gni scolaro segue il naturale accrescimento di una pianta prendendo come punto di partenza un seme che egli stesso interra in un vaso in scuola e di cui segue con amore lo sviluppo completo». I bambini lo disegnano passo a passo e ne illustrano le fasi di crescita⁶³. Di «storie» complete, rimangono oggi solo quelle riportate in alcune belle tavole intitolate «storia del mio seme»⁶⁴, ma vengono a integrare il quadro le parole di Jenny B. Merrill, la quale, dopo un incontro con la Hallgarten (che l'aveva contattata a New York per promuovere il metodo Montessori) riferendosi al panorama pedagogico americano, scriveva: «un lavoro simile si compie in tutto il nostro paese e in molte delle nostre scuole elementari, ma personalmente non ne ho mai visto uno più completo e verisimile di quello riportato nel quaderno che mi ha mostrato la Baronessa»⁶⁵.

Altra innovazione della Montesca è il «quaderno degli esperimenti», in cui fin dal 1908 i bambini raccontano con disegni e brevi testi lo studio del seme, delle sue diverse tipologie e della sua germinazione⁶⁶. Il quaderno è associato a un ciclo di esperimenti – all'ideazione dei quali inizialmente partecipa anche Lucy Latter⁶⁷ – che si appoggiano in gran parte sugli studi preuniversitari inglesi di Alice Hallgarten e coincidono con gli appunti ad essi relativi⁶⁸. Quest'attività

⁶³ E. Giovagnoli, Per l'istruzione dei giovani campagnuoli, «Gioventù nova: periodico quindicinale per i circoli di studio», 30 giugno 1908, p. 2.

⁶⁴ I due volumi di disegni rilegati che le contengono, regalati nel 1910 a Mary Hamilton dalle scuole di Rovigliano e della Montesca, sono stati donati dagli eredi alla Fondazione Hallgarten-Franchetti e sono in attesa di catalogazione.

⁶⁵ J.B. Merrill, *A New Method of Infant Education*, «The Kindergarten-Primary Magazine», vol. 23, n. 6, 1910, p. 179.

⁶⁶ Si veda il quaderno di Giuseppe Mattioni nell'Archivio dell'Opera Pia Regina Margherita - Fondazione Franchetti (d'ora in poi AOPRMFF), Scuole di Montesca e di Rovigliano, Elaborati degli alunni, Quaderni, album ed esercitazioni, b.1, fasc. 3 (a.s. 1908-1909). La segnatura adottata, qui e nel resto dell'articolo è quella riferita al catalogo, curato da D. Silvi Antonini (ed.), *L'archivio e la biblioteca dell'Opera pia Regina Margherita di Roma, Fondazione Franchetti di Città di Castello 1866-1982: inventario e catalogo*, Perugia, Soprintendenza archivistica per l'Umbria, 2005. Per il quaderno di Mattioni, si veda p. 265.

⁶⁷ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 26.

⁶⁸ Cfr. i quaderni autografi di Alice Hallgarten in AOPRMFF, Amm. della «Nobil Casa Franchetti» di Città di Castello, *Carte personali e professionali*, b. 2, fasc. 2 (1906-1907), in D.

didattica, che assicura tra l'altro precise nozioni di botanica, è di natura più scientifica rispetto al lavoro descritto per l'Invicta, tanto che per le maestre era stato necessario preparare uno stampato a cui fare riferimento, del quale si ha notizia già per il '10⁶⁹. Lo sviluppo del seme è sottoposto ad alterazioni delle condizioni ambientali. Si modificano le variabili luce/ temperatura/acqua/ presenza di aria e se ne osservano, disegnano e trascrivono i risultati relativi. Gli esperimenti permettono di acquisire cognizioni che eccedono la già approfondita disciplina botanica e costituiscono i primi passi nei territori della fisica e della chimica. È interessante vedere che la descrizione che ne fa Bettini, nel '53, si attaglia ancora sostanzialmente a quella dei quaderni dell'08⁷⁰.

Come già all'Invicta, l'osservazione prolungata si espande dalla botanica alla vita animale ospitata nella scuola, nel parco, nella vasca, e si registrano le tappe dello sviluppo di insetti, lombrichi⁷¹ e via di seguito. Nell'archivio della scuola sono ancora conservati i disegni del ciclo vitale di rane, formiche, baco da seta⁷², ecc.

Gli orticelli, che anche alla Montesca come all'Invicta vengono utilizzati a scopi didattici, preesistono all'incontro con la Latter, poiché sono in uso almeno dall'inizio del 1906. Già nel '05 si parla, come si è visto, di mutuare alcune idee dall'esperienza delle scuole di orticoltura. Si è lontani dal campicello «a personale vantaggio» del maestro, e c'è quantomeno in progetto, fin da quella data, di non limitarne l'uso alla diffusione delle prime conoscenze pratiche di agraria a cui lo avevano destinato le speranze del ministro Baccelli, nel 1894⁷³. D'altra parte, va detto en passant che anche le iniziali speranze di Baccelli compiono un "salto di qualità"⁷⁴ notevole con la circolare del 20 luglio 1898 e con i programmi del 1899. Alla Montesca, il tenore dell'insegnamento della botanica, anche se solo giudicato a partire dalla sua genesi radicata nei corsi universitari di Alice Hallgarten, nella scelta di collaboratrici scientificamente preparate e nella quantità e nel livello di libri scientifici che secondo la Hamilton

Silvi Antonini, *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 48.

⁶⁹ E. de Wildeman (ed.), *Actes du 3. Congrès International de Botanique, Bruxelles 1910*, Vol. 1, Bruxelles, Albert De Boek Editeur, 1912, p. 332.

⁷⁰ Bettini, *La scuola della Montesca*, cit., pp. 23-30. Si tratta di una delle parti originali del volume, nel quale, per altro, l'autore ripropone ampie sezioni (non segnalate) del *Catalogo ragionato degli oggetti esposti dalle scuole rurali private della Montesca e di Rovigliano* che, come scrive Montecchi, fu preparato per la mostra organizzata presso Società Umanitaria di Milano nel 1916 (Montecchi, *Alle origini della «scuola serena»*, cit., p. 314) e ripubblicato in *Athena Fanciulla* nel '26.

⁷¹ Giovagnoli, *Per l'istruzione dei giovani campagnuoli*, cit., p. 2.

⁷² Si veda il quaderno di Cecconi, in AOPRMFF, Scuole di Montesca e di Rovigliano, Elaborati degli alunni, Quaderni, album ed esercitazioni, b. 1, fasc. 3. (a.s. 1908-1909), in Silvi Antonini, *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 265.

⁷³ A proposito di Baccelli, si veda l'interessante L. Montecchi, *I contadini a Scuola*, Macerata, eum, 2015, p. 49, da cui traggio le citazioni.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 49.

furono consultati, superava notevolmente sia le esigenze pratiche della vita di agricoltore che le indicazioni dei programmi del tempo.

Racconta Mary Hamilton che dal 1907 in poi, sotto la guida di Lucy Latter, gli orticelli vennero legati più strettamente al lavoro di scuola. Si seguirono le stesse fasi indicate per la preparazione delle attività all'Invicta e si iniziò quindi con la pianificazione annuale che incluse una disamina della letteratura del settore e la stesura di appunti da distribuire alle maestre⁷⁵. Durante l'estate del '07, dopo la partenza della Latter, Alice Hallgarten e Mary Hamilton portano avanti il lavoro di progettazione anche durante i loro comuni viaggi⁷⁶, e sarà così anche in seguito. I soggetti del mese, descritti come «oggetti del mese» in «Gioventù Nova», fanno ormai parte dell'insegnamento del 1907-08⁷⁷. In uno dei quaderni della Hamilton si ritrova un primo tentativo di stesura, in un italiano anglicizzato, di una lista di soggetti del mese presumibilmente relativa a quello stesso anno⁷⁸. Già qui ci si accorge che, come anche alla Invicta, ci sono elementi, per esempio «il castagno», che per essere colti nelle loro diverse fasi di sviluppo devono essere osservati anche per tutto un anno. Nei programmi del '23, questa osservazione prolungata darà materia al «componimento illustrato annuale».

7. Il «soggetto del mese» e la programmazione quinquennale

La traiettoria della Montesca si diversifica però da quella della Invicta in un punto fondamentale, e cioè in una visione più a lungo termine della programmazione. Precisa infatti Mary Hamilton che dopo «l'esperienza di un anno nel determinare gli argomenti», l'insegnamento basato sul soggetto del mese venne strutturato in moduli quinquennali. Questa durata permetteva infatti di garantire lo studio di «tutti gli argomenti importanti durante gli anni di scuola»⁷⁹ e di non piegare i tempi naturali a quelli del calendario scolastico.

La prima versione completa della pianificazione quinquennale di cui abbiamo documentazione è del 1909 e nasce da un lavoro di ricerca e di redazione di materiali atti a formare le maestre, di portata molto vasta. Nel maggio 1910 infatti, nell'ambito dell'Esposizione Universale di Bruxelles, da cui torneranno con un diploma d'onore⁸⁰ e una medaglia d'oro, le scuole della Montesca e di

⁷⁵ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 35.

⁷⁶ Cfr. la lettera del 18/07/1907, in Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 263.

⁷⁷ Giovagnoli, *Per l'istruzione dei giovani campagnuoli*, cit., p. 2.

⁷⁸ Cfr. il quaderno autografo del 1907 in AOPRMFF, Amm. della «Nobil Casa Franchetti», Carte personali e professionali, b. 2, fasc. 3.

⁷⁹ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 35.

⁸⁰ Lettera del 02/10/1910, in M.L. Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 397. I riconoscimenti si aggiungono alla medaglia d'oro conferita da Vittorio Emanuele III all'Hallgarten nel 1903, come

Pic. 1. I soggetti del mese nel 1910, tratti da E. de Wildeman (ed.), *Actes du 3. Congrès International de Botanique (International Botanical Congress), Bruxelles 1910, Vol. 1*, Bruxelles, Albert De Boek Editeur, 1912, p. 333

MESE	ANNO 1.	ANNO 2.	ANNO 3.	ANNO 4.	ANNO 5.
September	Spider.	Fruit of horse chestnut	Fruit of chestnut	Fruit of Oak	Migration of birds
October	The distribution of seeds	Leaf fall	Classification of fruits	Oak Galls	Fertilization of flowers
November	Domestic Pigeon or hen.	Preparations for the winter (including that of animals)	Potato (or tuber)	Pine	Rabbit.
December	Natural Phenomena	Different soils	Building of a house	A river	The moon and stars
January	(Water & its changes)	•	•	•	
February	Tulip (or other bulb)	Crocus (or other Corm)	Germination course (Early flowers or small oases)	Different methods of propagation (little ones bulb)	Germination. Course
March	Bees.	Worms.	•	Turnip (or other swollen root)	•
April	Horse chestnut	Chestnut	Ants	Snails.	Lime
May	Frog.	Bees & Flowers	Oak	The vine	Silk worm (or caterpillar)

Source: <<https://gallica.bnf.fr>>.

Rovigliano espongono i «programmi, materiale scolastico e lavori degli alunni»⁸¹ e li presentano nella sezione didattica del Terzo Congresso Internazionale di Botanica. Li accompagna lo schema tabulare⁸² di una programmazione quinquennale relativa ai soggetti da affrontare nei diversi mesi⁸³.

Di tale programmazione, Lombardo Radice in appendice ad *Athena Fanciulla* riporterà la versione italiana del '16⁸⁴, che presenta alcune variazioni, tra cui per esempio l'inizio dei lavori posticipato ad ottobre, o l'introduzione dello studio della vinificazione, segno del passaggio dagli interessi botanico / scientifici di

«Benemerita per l'educazione popolare».

⁸¹ *Esposizione universale e internazionale di Brusselle, 1910. Catalogo ufficiale della sezione italiana*, Milano, Bertieri e Vanzetti, 1910, p. 45.

⁸² Se ne riproduce qui la versione inglese, presentata, nello stesso contesto, al Congresso Internazionale di Botanica.

⁸³ de Wildeman (ed.), *Actes du 3e Congrès International de Botanique*, cit., p. 332.

⁸⁴ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 438.

Hallgarten ad altri più pratici. Questa versione è a sua volta poco diversa da quella degli anni '50 riportata da Bettini in *La scuola della Montesca*⁸⁵.

Nelle colonne verticali, la tabella segue i mesi, in modo da evidenziare il cambiamento dell'ambiente. In orizzontale, presenta gli argomenti studiati annualmente che, secondo i mesi, includono almeno un fiore, un albero, un animale vertebrato o un invertebrato, una fase della vita della pianta e, nei mesi invernali, fenomeni naturali o altri argomenti di diversa natura ma collegati tra loro.

Per ogni anno, gli elementi sono selezionati in modo che entrino in una relazione che, a partire da un termine coniato solo nel '35, potremmo dire "ecosistemica", per cui, per esempio, insieme al gelso si considera il baco da seta, insieme alle api i fiori, insieme ai lombrichi i diversi tipi di terreno. Il piano quinquennale è strutturato proprio in modo da mettere in luce, nell'ambito di una determinata zona geografica, le relazioni suddette. Vi si elencano infatti mesi dedicati allo studio di terreni, dei diversi fenomeni atmosferici che li modificano, dei vari sistemi di riproduzione delle piante che vi crescono e del loro sviluppo, e infine della fauna che li popola. Questa rete di relazioni può essere descritta come un archi-ecosistema. Ogni anno il programma prevede lo studio di uno dei suoi sottoinsiemi equipollenti, ciascuno rappresentativo delle componenti biotiche e abiotiche dell'archi-ecosistema, incluse quelle ambientali e antropiche. Il luogo preso in considerazione è infatti una regione antropizzata, e corrisponde a quello di vita degli scolari, e questo in conformità con il criterio della relatività proprio dei programmi del '05 che prevedevano che l'insegnamento dovesse «tener conto dell'ambiente nel quale l'alunno vive» e fare in modo che quest'ultimo si abituasse «all'osservazione diretta e alla riflessione»⁸⁶. Tale visione ecosistemica appare oggi decisamente moderna. Si pensi al recente contributo di Macaniello, pubblicato in *In giardino e nell'orto con Maria Montessori*, in cui alla domanda implicita nel titolo «Perché l'ambiente 'entra' nelle scuole», l'autore risponde che «Educazione ambientale [...] non vuol dire tanto insegnare le nozioni ecologiche fondamentali, quanto piuttosto suscitare nel bambino un interesse per l'ambiente circostante e la consapevolezza di essere solo una piccola parte di un tutto sinergicamente e strategicamente correlato»⁸⁷.

Tutti i bambini, dalla prima elementare alla sesta (diversamente dall'Invicta), il sabato partecipano a classi riunite alla lezione sul soggetto del mese⁸⁸. Grazie all'organizzazione in anni equipollenti, l'alunno può iniziare a formare la propria rete di conoscenze a partire da qualsiasi punto del ciclo, affrontandolo

⁸⁵ Bettini, *La scuola della Montesca*, cit., pp. 22-23.

⁸⁶ «Istruzioni intorno ai programmi per le scuole elementari» (sezione), in *Programmi per le Scuole Elementari*, cit.

⁸⁷ A. Mancaniello, *Perché l'ambiente 'entra' nelle scuole*, in L.D. Sanctis (ed.), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori*, Roma, Fefè, 2010, p. 75.

⁸⁸ Cfr. il già citato Diario di classe del 1908 di D. Rinaldi.

diversamente secondo l'età, per cui, per esempio, i bambini di sesta preparano esperimenti per quelli della quarta elementare. In questo sono utili gli orticelli, che permettono una comprensione di prima mano, a diversi livelli e ciclicamente approfondita, dei rapporti di interconnessione tra fattori diversi. Anche a questo riguardo va sottolineata la notevole originalità con cui il progetto didattico della Montesca rielabora quel principio di ciclicità presente nelle istruzioni di Orestano, che prevedeva si dovessero riprendere «nella classe superiore le nozioni impartite nella inferiore per approfondirle ed ampliarle»⁸⁹.

Anche Maria Montessori, che aveva presto adottato nelle sue scuole la cura di piante e animali e introdotto acquari e colture vegetali, scriveva nel suo *La scoperta del bambino* che la «preparazione svolta in scuola» era seguita da «una esplorazione spontanea e intenzionale della natura [che] conduceva a una quantità di scoperte fatte dai bambini stessi» e spiegava che in questo modo era il bambino piccolo a gettare «spontaneamente ed entusiasticamente» quelle basi «che poi il bambino più grande usa per soddisfare il suo superiore interesse»⁹⁰. Già al momento del suo primo corso di formazione per insegnanti, tenuto alla Montesca nell'agosto 1909, aveva riconosciuto nello studio della natura un «mezzo di educazione». Nel resoconto del corso però, dopo il plauso rivolto ai tre alunni che avevano dato «saggio del metodo sperimentale naturale»⁹¹ praticato nelle scuole Franchetti, la sua lezione pare insistere più sulla crescita morale ottenuta attraverso la cura della natura, che su quella scientifico-cognitiva.

Alla Montesca, pur senza rinunciare alla crescita morale, l'interpretazione dell'idea di ciclicità, realizzata attraverso l'organizzazione quinquennale dei soggetti del mese, poggiava invece sull'individuazione e la definizione programmatica di un determinato sapere, rilevante e complesso, di cui uno studente doveva essere provvisto, al momento del diploma. «Alla fine dei cinque anni – dice Hamilton – l'alunno deve avere un concetto completo della vita nel mondo delle piante. Così per gli altri argomenti»⁹². Tale sapere scientifico era fondato su una base fortemente empirico-sperimentale che si apriva ad un arricchimento veicolato da un insegnamento di natura interdisciplinare, come già all'Invicta. Alla Montesca non furono però elaborate tabelle corrispondenti a quelle che nella scuola londinese sistematizzavano le attività artistiche, canore o letterarie relative all'«oggetto naturale speciale» considerato, sebbene anche dalla Hallgarten il «soggetto del mese» fosse parte di un vasto progetto che intrecciava con le scienze naturali, le discipline umanistiche, artistiche e matematiche. L'archivio conserva temi, dettati, lettere, cartine geografiche, esempi di arti plastiche, esercizi di aritmetica e di geometria, attraverso cui i

⁸⁹ «Insegnamenti Speciali» (sezione), in *Programmi per le Scuole Elementari*, cit.

⁹⁰ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1968, p. 83, nota 1.

⁹¹ Ead., *Corso di pedagogia scientifica*, Città di Castello, Società tipografica Editrice, 1909, p. 49.

⁹² Lombardo Radice, *Athena Fanciulla*, cit., p. 35.

diversi soggetti vengono rielaborati e si attiva quella «solidarietà fra le varie funzioni intellettive»⁹³ cara a Orestano.

8. *I calendari della Montesca*

Al posto delle tabelle delle attività interdisciplinari formalizzate all'Invicta, e a riprova dell'importanza del lavoro scientifico alla Montesca, ci sono giunti invece una serie di schemi, risalenti al 1910 e 1911, che sistematizzano la programmazione di tutte le materie scientifiche per ciascuno dei sei anni delle elementari. Anche in questo caso le attività vanno aumentando in quantità e difficoltà di classe in classe. Per la quarta, in cui il loro numero è ormai completo, sono previsti: «soggetto del mese», «disegno», «storia del mio seme», «corso di esperimenti botanici», «nozioni varie» «calendari» e «osservazioni metereologiche»⁹⁴.

Tra queste attività, che si affiancano integrandosi e complicandosi, il «Calendario» detto «della Montesca» è il terzo dei punti della riforma del '23 di cui Lombardo Radice indica l'origine nella scuola dell'Hallgarten. I programmi lo descrivono come «un foglio mensile in cui ogni giorno un alunno disegna «un oggettino di suo gusto, portato da lui stesso a scuola, ovvero osservato nel venire a scuola». La serie consecutiva delle rappresentazioni permette di seguire il «variare della natura circostante», formando «una specie di calendario delle osservazioni fatte dai fanciulli durante tutto l'anno scolastico»⁹⁵. Anche di quest'idea la prima responsabile era stata Lucy Latter. All'Invicta, i bambini più piccoli disegnavano variazioni del tempo e mutamenti a cui andavano incontro gli «oggetti naturali» (piante, insetti e altri piccoli animali) nelle loro aule⁹⁶. Alla Montesca, dove i bambini avevano iniziato la stesura dei calendari ancora prima dell'arrivo della pedagoga inglese⁹⁷, con la sua presenza, avviano quelli «giornalieri dei fiori» e iniziano «semplici osservazioni sul tempo»⁹⁸. Qui però, gli «oggetti» vengono raccolti lungo il percorso da casa a scuola⁹⁹, risultando quindi rappresentativi del contesto oltre che della stagione.

⁹³ «Nozioni di storia» (sezione), in *Programmi per le Scuole Elementari*, cit.

⁹⁴ *Quaderno di appunti (a.s. 1910-1911)* in AOPRMFF, Scuole di Montesca e di Rovigliano, Materiale didattico 1901-1977, Quaderni per la didattica e dispense per lezioni, fasc. b. 1, sottofasc. 2, in Silvi Antonini, *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 251.

⁹⁵ I nuovi programmi del 1923 per la scuola elementare si citano da F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari*, cfr. in particolare p. 224.

⁹⁶ Latter, *School Gardening for Little Children*, cit., p. 39.

⁹⁷ Se ne ha notizia in una lettera del 21 Marzo 1907 a M. Marchetti, direttrice delle scuole: «Ti prego mandarmi qualche calendario e qualche quaderno di disegno completo» (Buseghin, *Cara Marietta*, cit., p. 259).

⁹⁸ Lombardo Radice, *Athena Fanciulla*, cit., p. 35.

⁹⁹ Giovagnoli, *Per l'istruzione dei giovani campagnuoli*, cit., p. 2.

Dei primi passi dei calendari resta nell'archivio della scuola solo un esemplare del '12, che riporta unicamente le osservazioni relative al tempo disegnate dai bambini della prima¹⁰⁰. Nei succitati schemi per la programmazione delle scienze, i soli calendari previsti per la prima classe sono infatti quelli del tempo. Già per la seconda, al «calendario del tempo» si aggiunge quello «delle piante ecc. portate dai bambini la mattina» e si specifica che «così vengono ricordate le caratteristiche delle stagioni (anche cose interessanti del tempo ecc. possono essere inclusi [sic]». In terza si mantiene il calendario delle piante, ma le osservazioni meteorologiche diventano più complesse e costituiscono un'attività autonoma. Entra ora in uso un quaderno di classe, in cui gli allievi scrivono a turno, dopo consultazione collegiale, osservazioni su vento («direzione, forza»), nuvole, brina e altri fenomeni. In quarta e in quinta si aggiunge rispettivamente la consultazione del termometro semplice e quello di massima e minima¹⁰¹.

Fondandosi sull'esperienza di Lucy Latter, lo spirito di iniziativa e la curiosità pedagogica e scientifica di Alice Hallgarten portano a sviluppare una vera e propria stazione metereologica di cui ci restano oltre ai primi quaderni dove venivano registrati quotidianamente i dati, anche disegni e riferimenti a sirene per il vento, pluviometri, termometri che lei comprava durante i suoi viaggi. Dalla stazione, i ragazzi di sesta inviavano dati relativi a pioggia, temperatura massima e minima, vento, ecc. a Roma. In un documento d'archivio poco più tardo, relativo al 1914, si legge «R. Ufficio centrale di meteorologia e geodinamica in Roma – Stazione termo-udometrica di Montesca»¹⁰².

9. *La diffusione delle idee*

Il livello professionistico raggiunto in questa specifica attività serve a dare la misura dell'eccellenza dell'impresa didattica di Alice Hallgarten, che certo non lavorò a una scuola che aveva come scopo quello di mantenere legati alla terra i figli dei suoi coloni. Serve anche a spiegare l'entusiasmo che ad essa legò sia Lombardo Radice che Maria Montessori, il quale comportò conseguenze di vasto rilievo per la pedagogia nazionale e internazionale. Lombardo Radice ritenne infatti che calendari, soggetti del mese, e cronaca, elaborati in questa piccola scuola rurale, avessero meriti tali da volerli condividere con tutti gli alunni delle elementari d'Italia e intessé i programmi statali con idee e suggerimenti tratti dai quaderni dei bambini della Hallgarten, e dalle pratiche viste e

¹⁰⁰ *Calendario del mese di novembre 1910*, in AOPRMFF. Scuole di Montesca e di Rovigliano, Elaborati degli alunni, Calendari, b. 2, fasc. 1 (1910), in Silvi Antonini (ed.), *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 261.

¹⁰¹ *Quaderno di appunti (a.s. 1910-1911)*, in AOPRMFF, cit.

¹⁰² Silvi Antonini (ed.), *L'archivio e la biblioteca*, cit., p. 289.

descrittegli dalle maestre. Maria Montessori, nel 1912, dedicò la traduzione americana del Metodo a colei che aveva «reso possibile la pubblicazione del libro in Italia, e che durante gli ultimi anni della sua breve vita, aveva molto desiderato una traduzione inglese che potesse diffondere nella sua terra il lavoro a lei così caro»¹⁰³. Lombardo Radice afferma, legittimamente, che si deve molto all'Hallgarten «se il metodo Montessori fu subito preso in grande considerazione nei paesi anglo-sassoni»¹⁰⁴. Hanry W. Holmes nell'introduzione alla prima edizione americana del *Metodo*, affermava che «Educare significa guidare l'attività, non reprimerla [...] e il primo compito dell'insegnante è quello di nutrire e assistere, guardare, incoraggiare, guidare, indurre, piuttosto che interferire, prescrivere o limitare». Per Holmes, questo principio che il metodo Montessori aveva in comune con il Kindergarten e riproponeva «da un punto di vista moderno» l'avrebbe fatto accogliere positivamente negli Stati Uniti¹⁰⁵. Si tratta però dello stesso presupposto con cui lavora la froebeliana Latter e con cui si insegna alla Montesca. Si può forse allora ipotizzare che anche l'interpretazione anglosassone dell'insegnamento alla Montesca, ben noto a Maria Montessori, non abbia nuociuto al rinnovarsi della fortuna transoceanica del *Metodo della pedagogia scientifica*, proprio come l'aiuto concreto offertole da Alice Hallgarten, delle cui azioni benefiche, le pagine del metodo, «come un fiore sempre-vivo», dovevano «perpetuare il ricordo»¹⁰⁶.

¹⁰³ M. Montessori, *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in «the Children's Houses» with additions and revisions*, New York, Stokes, 1912, p. 3.

¹⁰⁴ Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 27.

¹⁰⁵ Holmes, *Introduction*, in *The Montessori Method*, cit., p. XXI.

¹⁰⁶ Montessori, *The Montessori Method*, cit., p. III.

«May you have a special thought of appealing to your husband». An analysis of women's educational schemes in the 18th-century Polish-Lithuanian Commonwealth on the example of a premarital instruction written for Anna Jabłonowska née Sanguszko (1739-1766)

Anna Penkała-Jastrzębska
Institute of History and Archival Studies
Pedagogical University of Cracow
(Poland)
anna.penkala-jastrzebska@up.krakow.pl

ABSTRACT: The article analyses an 18th-century educational instruction titled *Mother's Teachings for a Daughter Who Is to Be Married*, written in 1755 by Barbara Sanguszko née Dunin, and found among handwritten archival documents. The document is a unique and exceptionally interesting source which broadens the current knowledge on women's educational schemes. The analysis of the source has been set in a wide historical context with a particular emphasis on the reality of women's education in the 18th century. Changing moral and cultural reality and women's position in the 18th-century Commonwealth has a special significance. The existence of specific personal and moral patterns, as well as the problem of shaping a specific line of educating women, should be particularly stressed. An educational instruction had an actual impact on models of behaviour and defining woman's role in family and society. Preserved source materials let us learn the ways of shaping women's attitudes and the rules of their coexistence in marital, familiar, and social relations. The document is also a great source to study the mechanisms which directly impacted society's perception of women's role and position in the 18th century. The analysis of the preserved source materials provides European historiography with new observations based on the studies on former Polish-Lithuanian Commonwealth.

EET/TEE KEYWORDS: Education; Educational instruction; Nobility; Polish-Lithuanian Commonwealth; XVIII Century.

The aim of a moralising spirit of the education of noblemen's daughters was to shape the maidens' personality correctly, as it was understood by the educationalists¹. Particularly the mothers, as first teachers, instilled in the maidens a number of rules concerning model and socially accepted behaviour. The 18th century had a clearly specified model of essential qualities for young ladies born in aristocratic families². Apart from piety and diligence, the particularly important attributes were obedience, chastity, and a willingness to exercise the socially expected role of wife and mother. Idealistic obedience of the recommendations was motivated by a broadly-understood duty, but also by approaching God and therefore enhancing hopes for salvation of soul³. A chaste maiden was also supposed to be a proper a life companion able to fulfil the role of a "lifelong friend" and mother⁴. First of all, home environment was responsible for teaching proper models and ways of behaviour. Wealthy families hired wet nurses, then guardians, and finally educationalists who were to train the children in skills useful in their future life; nevertheless, mothers were the ones who played a key role in managing the educational process⁵. This stage of life was supposed to teach young girls the model attitude which was then to result in behaviour matching the approved and expected image of woman⁶. Giving advice and teaching model rules did not finish when the girls reach adulthood, though⁷. A bride should be properly instructed on her new

¹ The article has been written as a result of the studies conducted under the National Science Centre's grant «Dobrodziejki i klienci. Specyfika patronatu kobiecego i relacji klientalnych w czasach saskich», reg. n. 2015/19/B/HS3/01797.

² U. Kicińska, *Pobożność szlachcianki w świetle polskich drukowanych mów pogrzebowych XVII wieku*, «Folia Historica Cracoviensia», n. 18, 2012, pp. 213-237.

³ U. Kicińska, *Rola wdowy w rodzinie i społeczeństwie staropolskim na podstawie polskich drukowanych oracji pogrzebowych XVII wieku*, «Sensus Historiae», vol. 12, 2013/2014, pp. 135-148.

⁴ D. Żołędź-Strzelczyk, *Jak rządzić mają rodzice córki swe*. Poglądy na wychowanie kobiet w XVI-XVIII wieku, in W. Jamrożek, D. Żołędź-Strzelczyk (edd.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze*, Poznań, Instytut Historii UAM, 1998; B. Wlazlik, *Wychowanie dziewcząt w XVI i XVII w.*, «Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Seria: Pedagogika», vol. 17, 2008, pp. 199-209; J. Orzeł, *Edukacja szlachecka – ideały i postulaty w staropolskim piśmiennictwie pedagogicznym*, «Kultura i Edukacja», n. 2, 2011, pp. 60-75; K. Puchowski, *Programy szkolnictwa staropolskiego w XVI i XVII wieku. Kierunki zmian*, «Kwartalnik Pedagogiczny», vol. 3, n. 157, 1995, pp. 102-108.

⁵ For more on noblemen's education, see: M. Kamecka, *Kogo bogowie nienawidzą, tego dozorcą młodych uczynili. Uwagi o roli guwernera w rodzinie szlacheckiej w XVIII wieku*, in C. Kukło (ed.), *Rodzina i gospodarstwo na ziemiach polskich w XV-XX wieku, Struktury demograficzne, społeczne i gospodarcze*, Warszawa, DiG, 2008; Z. Chyra, *Nauczyciele prywatni (1764-1807)*, in J. Leskiewiczowa (ed.), *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 1974.

⁶ P. Delpiano, *Précepteurs: instruction et éducation domestique dans l'Italie du XVIII^{ème} siècle*, «Paedagogica Historica», vol. 43, n. 4, 2007, pp. 525-545.

⁷ In the Middle Ages, the legal age to get married (both for boys and girls) was 12. According to secular law (the 3rd Status of Lithuania), the legal age was 14 for girls and 18 for boys. In practice, however, noble families married their children according to their current needs and

duties and husband's expectations⁸. An important way to give advice was also correspondence, often filled with remarks or instructions. All those measures were aimed at helping girls to take on certain roles and fulfil them in accordance with social expectations.

A patriarchal family model handed over all the power on property and management to men, but also clearly specified the range of women's activities⁹. A longer period during which children stayed with their mothers – especially when the opportunities to hire more servants were limited – were to result in shaping mutual relations. Mothers were to care about proper children's development, but also appropriate upbringing and education. In the reality of the 18th-century everyday life, absorption of mother's teachings should result both from their educational nature and a great respect which should be paid to her¹⁰. A mutual bond, shaped already during childhood, showed itself later in life, both in case of sons and daughters¹¹. Preserved sources let us conclude that mothers' influence on their children was gradually growing throughout the 18th century. Mothers' role did not limit itself to upbringing in the first years of life. Women made plans regarding their children more and more firmly; they even imposed them a way of life¹². At the same time, they significantly influenced the choice of future life partners of their sons and daughters¹³. Apart from giving detailed guidelines on behaving in various life circumstances, the mothers often gave moralising advice. They intended to shape desired behaviours or way of conduct in line with the family's needs by appealing to fundamental values¹⁴.

A specific example of universal recommendations was advice included in a kind of manual which was to facilitate the entering in adult life. We know various

possible benefits; the marriages were guaranteed e.g. by premarital contracts. See: A. Muszyńska, *Odpowiedni czas na małżeństwo w poglądach polskiej i litewskiej magnaterii w XVIII wieku*, «Pisma Humanistyczne», n. 12, 2014, pp. 70-71; T. Zielińska, *Kontrakt zaręczyn z 1748 r. zawarty w imieniu nieletnich dzieci*, «Krakowski Rocznik Archiwalny», vol. 9, 2003, pp. 108-116; C. Kukło, *Demografia Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*, Warszawa, DiG, 2009, pp. 278-282.

⁸ This aspect has already been emphasised by M. Cohen, «A Little Learning»? *The Curriculum and the Construction of Gender Difference in the Long Eighteenth Century*, «Journal for Eighteenth-Century Studies», vol. 29, n. 3, 2006, pp. 321-335.

⁹ See K. Wróbel- Lipowa, *Matka w polskiej rodzinie ziemiańskiej w XVIII wieku*, in K. Jakubiak (ed.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.

¹⁰ Wróbel, Lipowa, *Matka w polskiej rodzinie ziemiańskiej w XVIII wieku*, cit., p. 76.

¹¹ *Ibid.*, p. 77.

¹² B. Popiołek, *Pozycja kobiety w czasach Augusta II*, in K. Jakubiak (ed.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000, pp. 296-297.

¹³ A. Penkała, «Panięskie ochędństwo». *Kwestie posagowe i wienne w małżeństwach szlachty województwa krakowskiego w czasach saskich*, Kraków, Libron, 2016, pp. 185-187.

¹⁴ A. Jakuboszczak, *Panny i wdowy- w poszukiwaniu własnej przestrzeni. Losy osiemnastowiecznych szlachcianek z kręgu rodzin Działyńskich*, in B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha (edd.), *Kobieta i mężczyzna, jedna przestrzeń-dwa światy*, Kraków, DiG, 2015, pp. 295-305.

manuals of that kind from Western Europe¹⁵. In case of the Polish-Lithuanian Commonwealth, such instructions were usually made for male descendants; they included suggestions regarding proper way of behaviour, education, and development¹⁶. We know relatively few instructions made for daughters in the Commonwealth. Due to a unique nature of educational instructions dedicated to noblemen's daughters, a proper and holistic study on this topic requires a wide and complementary research¹⁷. We know just a few educational manuals for maidens written in the Commonwealth. The best known and elaborated one is a 17th-century instruction which included educational principles for Ludwika Karolina Radziwiłł (died 1695), left to her guardians by the maiden's father, Bogusław Radziwiłł (died 1669)¹⁸. It included numerous recommendations on upbringing a young magnate and precise notes on keeping her in Calvinist faith. Instructions were also made for daughters of Wacław Piotr Rzewuski (died 1779) and Maria Karolina Leszczyńska (died 1768), wife of King of France Louis XV (died 1774). They were of a different nature, though, than the source analysed here. As for the instruction left by Rzewuski, the document is much more general, and the instruction for Maria Leszczyńska was dedicated to her duties as Queen consort of France¹⁹. A particular instruction is the one containing advice written down by Feliks Czacki for his daughters, which is a set of father's teachings concerning their travel abroad²⁰.

In the context of the mentioned and already elaborated documents it should be emphasised that the source material analysed here is one of few

¹⁵ E.g.: K. Sutherland, *Writings on Education and Conduct: Arguments for Female Improvements*, in V. Jones (ed.), *Women and Literature in Britain 1700-1800*, Cambridge, University Press, 2000, pp. 25-45; J. Fordyce, *Sermons to Young Women*, London, 1770; J. Bennett, *Letters to a young lady on a variety of useful and interesting subjects*, Dublin, 1789; E. Darwin, *A Plan for the Conduct of Female Education in Boarding Schools*, London, 1785; J. Bennett, *Strictures on Female Education; Chiefly as It Relates to the Culture of the Heart, in Four Essays*, London, 1787; M. Wollstonecraft, *Thoughts on the Education of Daughters: with Reflections on Female Conduct in the more important Duties of Life*, London, 1789. The importance of such manuals in German pedagogical discourse has been indicated by Ch. Mayer, *Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge in the eighteenth century*, «Paedagogica Historica», vol. 48, n. 4, 2012, pp. 511-526.

¹⁶ D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, *Przestrogi i nauki dla dzieci Instrukcje rodzicielskie XVIII w.*, Wrocław, Chronicon, 2017, p. 464.

¹⁷ The issue was studied and elaborated by prof. Dorota Żołądz-Strzelczyk under a grant by the National Programme for the Development of Humanities. For extent and problems related to the topic, see: D. Żołądz-Strzelczyk, *Instrukcje rodzicielskie jako źródło do dziejów wychowania XVI i XVII wieku*, in T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (edd.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004, pp. 161-170.

¹⁸ U. Augustyniak, *Instrukcja Bogusława Radziwiłła dla opiekunów jego córki, Ludwika Karoliny (Przyczynek do edukacji młodej ewangeliczki w końcu XVII wieku)*, «Odrodzenie i Reformacja w Polsce», vol. 36, 1992, pp. 215-235.

¹⁹ Jagiellonian Library of Kraków, [hereinafter JL], Manuscript 1001, folio 42.

²⁰ Żołądz-Strzelczyk, Kowalczyk, *Przestrogi i nauki dla dzieci Instrukcje rodzicielskie XVIII w.*, cit., pp. 296-276.

complementary educational instructions made for a noble maiden. Teachings on all the virtues which the then woman was supposed to have, were given to her daughter by Barbara Sanguszko née Dunin (died 1791), wife of Marshal of Lithuania²¹. The instruction entitled *Mother's Teachings for a Daughter Who Is to Be Married*²² was prepared as a set of universal guidelines in line with the then woman's model personality²³. A dozen of pages contains fundamental rules which should lead her daughter Anna through the following years of her life. The manuscript of the educational instruction, kept in the First Branch Office of the National Archive in Cracow, is a particularly valuable material due to the range and specificity of the preserved documentation. Apart from the main text, it contains some sketches, such as supplements, notes and reflections written down by the mother. Only some of those were included in the final version of the text²⁴. They let us carry out a broad source analysis, show the sources of the author's inspiration, and find the most important elements which were intended to be included in the instruction. Among the preserved source material, the most notable manuscript's excerpts are those which let us find literal quotes from various other sources, including quotes from selected books of the Bible. The Bible's excerpts which inspired the author, accompanied by full references, were written down on scraps of paper, which have been luckily preserved and are still kept in the Archive together with the manuscript.

The educational instruction, or – in Barbara Sanguszko's own words – «Teachings for a Daughter», was written down in 1755, for Barbara's daughter

²¹ Barbara Sanguszko née Dunin (1718-1791), third wife of Paweł Karol Sanguszko (1680-1750) – Court Treasurer of Lithuania, Court Marshal, and Grand Marshal of Lithuania. As a result of heirless death of Aleksander Dominik Lubomirski, brother of Marianna née Lubomirska (died 1729), Barbara's husband became the administrator of Ostrogski Family Fee Tail. After the death of his second wife, he held the position of the Fee Tail's administrator for his son, Janusz Aleksander, with whom he made a contract in 1738 entrusting him administration over all the goods belonging to the Fee Tail. After the death of Paweł Karol, the widow Barbara Sanguszko née Dunin got more strongly engaged in political issues. She conducted active social life and created a literary salon. For more on Barbara Sanguszko née Dunin's activities, see: A. Jakuboszczak, *Sarmacka dama. Barbara Sanguszkowa (1718–1791) i jej salon towarzyski*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2008; J. Skrabski, *Fundacje artystyczne Barbary z Duninów Sanguszkowej. Przyczynek do roli kobiet w wieku XVIII w Polsce*, in J. Skrabski, B. Bułdys (edd.), *Wokół Sanguszków. Dzieje-sztuka-kultura*, Tarnów, Muzeum Okręgowe w Tarnowie 2007, pp. 152-162; K. Stasiewicz, *Aktywność kulturowa dworu książęcej Barbary z Duninów Sanguszkowej*, in T. Kostkiewiczowa, A. Roćko (edd.), *Dwory magnackie w XVIII wieku*, Warszawa, DiG, 2005, pp. 159-171.

²² Polish: «Nauka matki córce swej idącej za mąż dana».

²³ The first edition of the instruction was published in 1756. Next version, entitled *Farewell Remarks to a Worthy Daughter Given to Her by Mother Who Is Marrying Her Off* (Polish: «Uwagi pewnej matki godnej córce swojej, gdy ją za mąż wydawała na pożegnaniu podane») was published in Lviv in 1760. Due to the popularity of the text, it was reprinted several more times: in Warsaw in 1763, in Chełm in 1772, and in Kalisz in 1783; see: M. Butkiewicz, *Barbara z Duninów Sanguszkowa jako mecenas w schyłkowej epoce polskiego baroku*, «Lubelski Rocznik Pedagogiczny», vol. 34, n. 1, 2015, p. 113.

²⁴ Instruction's manuscript is kept in Sanguszko Collection: National Archive in Cracow, First Branch Office [hereinafter NAC1], Sanguszko Archive [hereinafter SangA], file 437/19.

Anna. It should be emphasised that Barbara's marriage with Marshal Paweł Karol Sanguszek brought as many as eleven children; among them, only three sons (Józef Paulin, Janusz and Hieronim) and three daughters (Krystyna (Justyna), Kunegunda and Anna) lived till adulthood. The latter was the one to be married to *starosta* (territorial administrator) of Międzyrzecz, Antoni Barnaba Jabłowski (died 1799)²⁵. The instruction on model behaviour rules expected from woman, future mother and wife was written down just before Anna's marriage. The guidelines composed by her mother were divided to seven main parts. They referred to faith, relations with husband, duties towards children, towards relatives, towards friends, towards subjects, and – which is symptomatic – towards mother herself. All of them had a moralising spirit; however, they tried to realistically present a number of challenges which woman would have to face, particularly in family and social relations. The goal of preparing detailed guidelines was expressed already in the beginning of the text. The author stated: «since due to the highest verdicts I have to separate with you, my dearest daughter, and entrust you to your husband chosen for you by God's will, for mother's love I am not able not to give to your hands, or more to your heart, this farewell with teachings»²⁶. Therefore, mother is saying goodbye to her daughter, marking her passage from maiden to wife. Divine Providence and its influence on human life were emphasised; such reference was customary in prenuptial agreements as well²⁷. Mother is giving her blessing for a new way of life, and her mother's love and care induce her to give some teachings which shall make her daughter's marital life easier.

Stylistic devices and specific educational expressions were used to make the guidelines sound solemn²⁸. Distinctive way of expressing mother's advice was aimed at giving them proper importance and sentencing tone. «Being sufficiently enlighten by the faith, you will be faithful and grateful till your last days, so I believe», says Barbara Sanguszek²⁹. Thus, she emphasised the

²⁵ Under the prenuptial agreement, the maiden got a dowry of 400,000 złoty. Such a great sum was due to girl's father, Grand Marshal of Lithuania. The dowry was given to the woman after her father's death; however, her mother took care of proper distribution of the property and giving to Anna her due amount; Penkała, «*Panięskie ochędóstwo*». *Kwestie posagowe i wienne w małżeństwach szlachty województwa krakowskiego w czasach saskich*, cit., p. 100.

²⁶ Polish: «ponieważ z najwyższych wyroków rozłączać mi się z tobą przychodzi najmilsza córko i zdać opiekę na naznaczonego tobie z woli bożej męża, przewyciężyć tego przez afekt macierzyński nie mogę, abym nie złożyła w ręce twoje, a bardziej do serca, to pożegnanie z przestroga»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 29.

²⁷ M. Lubczyński, *Zawieranie małżeństw przez szlachtę w świetle intercyz przedślubnych oblatowanych w krakowskich księgach grodzkich w latach 1680–1730*, in H. Suchojad (ed.), *Wesela, chrzciny, pogrzeby. Kultura życia i śmierci*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper, 2001, pp. 137–155.

²⁸ The same method was also applied in education which used different form of literature; K. Halsey, *The home education of girls in the eighteenth-century novel: 'the pernicious effects of an improper education'*, «Oxford Review of Education», vol. 41, n. 4, 2015, pp. 430–446.

²⁹ Polish: «Oświecona dostatecznie będąc przez wiarę ufam że do ostatnich dni wierną i

essential virtues which a woman should acquire in her educational process. The author liked generalisations, which provided the guidelines with a tone of perpetual rules. The mother says: «Follow the path of justice, and every day ask God to rule you as He wishes»³⁰, and shortly adds: «with such example of submitting to His will and with heroic patience you will earn a great award»³¹. The recommendations, which constituted a coherent entirety, were thus supposed to define – as precisely as possible – the virtues that woman should have, but also attitudes which showed proper fulfilment of mother's intentions. All that proved a firm belief in God, who was seen as the only ruler of human life. Therefore, the instruction often recommends submitting oneself to God's verdicts. Such interpretation fits in well in the convention of the time. In the 18th-century Commonwealth, tendencies towards personal devotion and conforming the education to the Church's teachings were visible³².

To motivate her advice better, Barbara Sanguszko often used direct quotes from the Holy Scripture. She cited excerpts matching her considerations. As an effect, the guidelines lost their individual character and became a general interpretation of rules conforming the Church's teachings. In her considerations solely on Christian faith and attitude towards God, the mother pointed to the necessity to hold hope and gratefulness for «His blessings»³³. In the text, the mother instructed her daughter several times to understand incomprehensible events as God's will, to which she should subordinate absolutely. All the adversities were to be seen as necessary elements of earthly life, which was still in line with baroque spirituality. Appealing once more to Divine Providence, the mother emphasised: «He knows better what may bring you closer to salvation»³⁴. Woman was supposed to practice her faith with constancy and piety reflected by worthy deeds. It is symptomatic that – due to a changing aesthetics of public prayer – leaving out lavish religious practices was stressed. Piety was recommended instead: «shall she be pleasing to God and to people, to her husband in particular; I caution against indiscreet and excessive piety which can only turn the spouses against themselves»³⁵. For woman, personally experienced piety was supposed to be more valuable and desired than the most lavish religious ceremonial. Thus, all the duties included in the instruction

wdzięczną [...] będziesz»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 29.

³⁰ Polish: «prostą sprawiedliwości drogą postępuj, a Boga codziennie proś, aby tobą wedle upodobania swego rządził»; *ibid.*

³¹ Polish: «tym przykładem poddania się woli jego i heroiczną cierpliwością wysoką zasługę zyskasz»; *ibid.*

³² A. Wyrobisz, *Kobiety w społeczeństwie staropolskim: wzorce a model rodziny*, in A. Żarnowska (ed.), *Pamiętnik XV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, t. 2: Przemiany* 28.

³³ Polish: «Jego Dobrodziejstwa»; *ibid.*, p. 29.

³⁴ Polish: «on zna lepiej co zbawieniu Twemu pożyteczne jest»; *ibid.*

³⁵ Polish: «niech będzie Bogu miła, ludziom nieuprzykrzona, a osobliwie mężowi, bo przestrzegam, iż z niedyskretnego i zbytującego nabożeństwa między małżeństwem wielkie wynikają poróżnienia»; *ibid.*, p. 30.

referred to God's will and the necessity to subordinate to it. The source material shows changing expectations towards woman – practising Catholic. A life consistent with the rules of faith was an essential obligation, and dedicating everyday matters to God was a natural thing to do³⁶. Focusing on personal piety completed a socially-expected model of wife and mother.

Another interesting topic is the issue of how a marriage should work and how the relations between the spouses should be, which was deeply analysed in the text. Similarly to other 18th-century instructions, it was suggested that woman's main obligation was to start a family³⁷. Of major interest are recommendations which perfectly reflect the then perception of the woman's role in family and resulting duties. «You know well», says the mother, «that God created woman to be helpful to husband and obedient to God»³⁸. Such reflections were compliant with evangelical understanding of woman's role and position in family. Seeing husband as the decisive and active person was natural. Bride was taught that she would be socially expected to support her husband's activities, but not to act on her own. Emphasis on that seems to be intentional. Only in the 18th century, and only in the Commonwealth, we may find more and more women who were active and went beyond that scheme (Anna Franciszka Zamoyska née Gnińska, Elżbieta Sieniawska née Lubomirska, Anna Radziwiłł née Sanguszko, Ludwika Maria Bielińska née Morsztyn and others)³⁹. Such tendency could be observed in all Europe⁴⁰. It should be stressed that Barbara Sanguszko née Dunin herself was an extraordinary figure who ran her own art salon after the death of her husband Paweł Karol Sanguszko (died 1750)⁴¹. Therefore, the instructions should be seen as a model personality, a

³⁶ Such suggestions also appeared among Protestant communities; Ch. Mayer, *Education for All: Why were Women Included? Sketches from Eighteenth-century Germany*, «History of Education», vol. 35, n. 6, 2006, pp. 731–750.

³⁷ S. George, *The cultivation of the female mind: enlightened growth, luxuriant decay and botanical analogy in eighteenth-century texts*, «History of European Ideas», vol. 31, n. 2, 2005, p. 216.

³⁸ Polish: «Wiesz dobrze, że Bóg na to stworzył płeć naszą, aby była pomocną mężowi i Jemu poddana»; *ibid.*, p. 27. Barbara Sanguszko née Dunin was married to Paweł Karol Sanguszko at the age of only 17. Her husband was 38 years older. Despite such a significant age difference, the relations between the spouses were said to be correct, they managed political initiatives together and were art patrons. See: J. Skrabski, *Organizacja prac budowlanych na dworze Pawła Karola i Barbary Sanguszków*, in J. Skrabski, B. Bułdys (edd.), *Wokół Sanguszków: dzieje, sztuka, kultura*, Tarnów, Muzeum Okręgowe w Tarnowie, 2007, pp. 147–152; Butkiewicz, *Barbara z Duninów Sanguszkowa jako mecenas w schyłkowej epoce polskiego baroku*, cit., p. 108.

³⁹ B. Popiołek, *Kobiety świat w czasach Augusta II. Studia nad mentalnością kobiet z kręgów szlacheckich*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2018.

⁴⁰ O. Houftton, *The Prospect Before Her. A History of Women in Western Europe, t. 1: 1500–1800*, London, Vintage, 1997; N.G. Monteiro, *17th and 18th century Portuguese Nobilities in the European Context. A historiographical overview*, «e-Journal of Humanities Education», vol. 1, n. 1, 2003, p. 8.

⁴¹ Jakuboszczak A., *Sarmacka dama. Barbara Sanguszkowa (1718–1791) i jej salon towarzyski*, cit.

sketch of duties and virtues still expected from women in the 18th century. The practice, however, was already slightly different, and women had more and more opportunities to play an active role⁴².

The instruction also mentions some particular actions which a bride should take. The mother instructs: «do not ignore chances to appeal to your husband, and thus you will please God as well». A proper way of conversing with man, particularly on difficult topics, was also recommended. Woman should conduct a conversation in a way which would not evoke unnecessary negative emotions in him. Instead, all the suggestions should be made «with slowness combined with discreetness»⁴³. Interestingly, the instruction encourages to make private conversations with respect for both parties. A young woman was instructed, then: «force him to keep same intimacy towards you»⁴⁴. The material includes a number of moralising remarks. An attitude to be adopted by any woman was clearly specified. Thus, it was stressed: «thanks to your constant prudence, you shall keep fidelity which you promised to your husband and which is decent for a woman, while you fulfil the duties appropriate for your estate»⁴⁵. Emphasis was put on self-discipline, understood as the easiest way to maintain respect and acceptance, both in family and social environment.

All the mother's remarks on woman's self-care are interesting from scientific point of view. The issue included both proper appearance and suitable clothing. The young magnate was advised: «you should mind your health not to let you husband worry about it, and do not lose your beauty for negligence; you should mind everything in this matter». Completing her remarks on appearance, Barbara Sanguszko added some more practical advice to ensure that husband would be steady in his feelings. Those issues were expressed very clearly: «nevertheless, do not forget to be attentive and careful for clean and tasteful – but not luxurious – clothing; bear in heart a special thought of appealing to your husband [...] since slatternliness and negligence tend to weak this strongest bond and may often lead to husband's infidelity to his wife»⁴⁶. Thus,

⁴² P. Hicks, *Women Worthies and Feminist Argument in Eighteenth-Century Britain*, «Women's History Review», vol. 24, n. 2, 2015, pp. 174-190; D.G. Tarbuck, *Exercises in Women's Intellectual Sociability in the Eighteenth Century: The Fair Intellectual Club*, «History of European Ideas», vol. 41, n. 3, 2015, pp. 375-386.

⁴³ Polish: «okazji nie opuszczaj podobania się mężowi twemu, przez co i Bogu oraz podobać się będziesz»; «z powolnością złączoną z dyskrecją»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 30.

⁴⁴ Polish: «wymóż to na nim [mężczyźnie], aby podobną poufałość w postrzeganiu ciebie zachował»; *ibid.*

⁴⁵ Polish: «ustawiczną na siebie bacznością utrzymasz się w wierności poprzysiężonej mężowi (...) i przyzwoitej płci, w pełnieniu powinności własnych stanowi twemu»; *ibid.*

⁴⁶ Polish: «powinnaś mieć pamięć na zdrowie, bo i to jest uprzykrzeniem dla męża, zepsuciem urody, której przez nieszanowanie nie trać, zgoła na wszystko w powszechności miej pilną baczność»; «niemniej nadto potrzebna pamięć abyś dbała i ochędożoną koło siebie była w czystym i gustownym ubieraniu się, ale bez zbytku i przywiązania do tego serca, myślą szczególną podobania się mężowi (...) gdyż pluchostwo i opuszczenie się zwykło zmniejszać przywiązanie by najmocniejsze i często do niewierności ku żonie prowadzi»; *ibid.*, p. 29. A care for body's cleanliness was a

taking care of appearance, proper clothing and well-kept look was an important complement to the personal qualities mentioned above. Responsibility for this aspect was one of the most important woman's duties⁴⁷. Considering that the number of cases regarding separation or marriage annulment in ecclesiastical courts was growing in the 18th century, such an explicit indication of woman's duties towards husband deserves particular attention⁴⁸. In relation to this, the mother clearly warned that obedience to husband could not mean acting against the Church or religion. The instruction emphasises: «husband's right should yield to God's»⁴⁹. However, any objections should be preceded by woman's honest efforts to shape marital life properly.

A strong accent was put on duties which woman had as mother. In the 18th century, having children was seen as a natural consequence of marriage⁵⁰. Moreover, maternity was considered primarily a number of duties towards children. The most important one was diligent education, thanks to which children would learn the most important rules and develop the desired virtues. The educational process was advised to be conducted in a way which did no harm to the children. Therefore, it was recommended: «do so without inconvenience, but with gentleness, in an easy way, so that they could find in all that – even punishment – mother's love and respect for their sake»⁵¹. It was believed that a desired educational effect could not be achieved without applying appropriate discipline. Thus, it was recommended to set clear rules for the educational process, and punishment should only be applied to curb disobedience. At the same time, feelings towards children should not be shown too excessively, and mother's love was supposed to be kept «within the limits of equality»⁵². Specific advice on upbringing is an interesting picture of the then view on the role of mother and her duties towards children. Showing too much affection to her sons and daughters was supposed to highly deprave them

popular motif in parenetic literature; see: P. Badyńska, *Ciało człowieka w polskiej katolickiej myśli parenetycznej pierwszych siedemdziesięciu lat XVIII stulecia*, «Przegląd Nauk Historycznych», vol. 3, n. 1, 2004, pp. 128-129.

⁴⁷ Such conclusion appears also in other studies on the specificity on women's education in the 18th century; J. McDermid, *Conservative feminism and female education in the eighteenth century*, «History of Education», vol. 18, n. 4, 1989, pp. 309-322.

⁴⁸ A. Penkała, *Przeciw prawu tradycji i obyczajowi. Sprawy procesowe szlacheckich małżeństw w księgach sądów grodzkich z terenu województwa krakowskiego*, Kraków, Libron, 2017, pp. 133-168; G. Francini, *Divorce and separations in eighteenth-century France: An outline for a social history of law*, «The History of the Family», vol. 2, n. 1, 1997, pp. 99-113.

⁴⁹ Polish: «prawo męża, prawu boskiemu ustąpić powinno»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 31.

⁵⁰ E.J. Yeo, *The creation of 'motherhood' and Women's responses in Britain and France, 1750-1914*, «Women's History Review», vol. 8, n. 2, 1999, pp. 201-218.

⁵¹ Polish: «to czyń bez uprzykrzenia się im z łagodnością, sposobem łatwym, żeby znali w tym wszystkim, nawet w samym karaniu miłość matki i szacunek ich dobra»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 32.

⁵² Polish: «brzegach równości»; *ibid.*

by developing «envy, jealousy and sluggishness»⁵³ in them. The instruction praises all educational activities, mostly those teaching children justice and thoroughness, since those features were essential for noblemen. The document proves how much responsibility for proper upbringing was put on family environment. Due to the described model, parents should set an example not only by words, but also by attitude. Those two factors were supposed to educate best the youngest family members. The need to supervise children constantly was to result from the weakness of their character. Instability of mind, recklessness, impetuosity, insincerity, not keeping secrets, and gluttony were seen as the most serious shortcomings of children's nature, and those were to be corrected primarily. Therefore, a diligent education was recommended to shape desired attitudes. Interestingly, the instruction clearly points out that direct motivation to educate children appropriately is the fact that every parent would be dependent on their offspring in future. Life experience was supposed to have taught that «earthly and eternal happiness, yours and theirs, depends on good education»⁵⁴. Goodness given to children was to pay back particularly in old age, when worthy life and proper remembrance of ancestors depended on offspring's support. Precise remarks on the way of educating children expressed in the analysed source material correspond with the 18th-century educational advice. Keeping discipline, proper character shaping, and family environment's co-responsibility for the educational process were to be the main pillars of upbringing children⁵⁵.

In the context of functioning of an Old Polish family, an interesting aspect are remarks on the need to maintain impeccable relations with persons related by family or affinity links. Interestingly, a special attention was put on mother-in-law, who should be loved and respected so that «there shall not be any difference between her and me [own mother]»⁵⁶. The recommendations express the need to maintain correct relations with all the husband's family, though. Such attitude was supposed to create real family bonds which were to integrate the spouses as well. There was also a more prosaic reason for proper family relations: harmonious coexistence influenced mutual businesses, and thus helped to multiply the wealth of all the family. In the 18th-century Commonwealth, well-thought and unanimous family policy resulted in political, financial, and matrimonial success; therefore, we should not be surprised by an emphasis on shaping and maintaining such relations which could bring actual benefits. Friendly relations with other people could also be similarly profitable.

⁵³ Polish: «zawiść, zazdrość i opieszałość»; *ibid.*

⁵⁴ Polish: «na dobrym wychowaniu twoje i ich szczęście doczesne i wieczne zawisło»; *ibid.*, p. 33.

⁵⁵ D.S. Wilson, *The Treatment of Education in the Encyclopédie*, «Journal for Eighteenth-Century Studies», vol. 11, n. 1, 1988, pp. 27-38.

⁵⁶ Polish: «żadnej między nią, a mną [matką] nie było różnicy»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 33.

Nevertheless, the author warned her daughter not to trust people around her to avoid big disappointment. She clearly claims: «faithful friend is a great defence, a wise man says; he who found him found a treasure»⁵⁷. The instruction also contains clear guidelines on the values to follow in people-to-people contacts. The most important ones were truthfulness and repaying people for any received good. Guests should be welcomed honourably and according to their estate. They should not be skimmed on, since «in our homeland, generosity is the only way to gain respect, trust and fraternal love»⁵⁸. Mother was aware of the mechanisms governing family and social life and so she taught her daughter in that matter. The text is also an interesting presentation of a role which woman should play among people. She was expected to be an excellent host who cared about good mood of every guest. She was instructed: «talk with them about things which do no harm to anybody, because it is shameful – although common – to amuse anyone with fame of other people»⁵⁹. Any gossip on family or friends should be cut short since they could quickly work against those who spread them. As for other topics of conversation, «talk daringly and without exaggeration, stubbornness or insistence on your opinion, with moderation, conforming to understanding of people around you»⁶⁰. Such management of social and family life was supposed to gain friends and protect from enemies, and to enable a peaceful life with the loved ones.

In the 18th century, property management and all economic issues were concern of men. It did not mean, however, that women could be completely ignorant in this matter. Even though the instruction made it clear that the husband shall be decisive in property disposal or governing the subjects, woman was advised to be familiar with those issues so that she could be a help to her man. Woman was also responsible for the servants, who were to be treated justly and fair. Woman should «make her husband be approachable and patient in hearing their complaints»⁶¹. With all the kindness she should have as the lady of the house, she had to stay vigilant. The instruction contains advice in this matter: «do not mention the business of yours, since such persons commonly betray the secrets of the house. They are our spies governed more by a small profit than the most deserved gratitude»⁶². Interestingly, all the house servants

⁵⁷ Polish: «wierny przyjaciel jest to mocna obrona, mówi mędrzec, kto go znalazł, znalazł skarb»; *ibid.*, p. 34.

⁵⁸ Polish: «szczodroblliwość jedynym jest sposobem nabycia w ojczyźnie naszej szacunku, kredytu i miłości braterskie»; *ibid.*, p. 35.

⁵⁹ Polish: «mów z nimi o rzeczach które nikogo nie krzywdzą, boć to jest niegodziwe bawić kogo cudzą sławą, choć bardzo zwyczajna»; *ibid.*

⁶⁰ Polish: «mów śmiało, bez przesady, bez uporu i zawadzenia się na własnym zdaniu, z pomiarkowaniem, wedle miary rozumu osób z którymi przystawać będziesz»; *ibid.*, p. 36.

⁶¹ Polish: «skłaniać męża by był przystępnym i cierpliwym w wysłuchaniu ich dolegliwości»; *ibid.*

⁶² Polish: «o interesach swoich nie wspominaj, bo z takich osób pospolicie sekret domu wychodzi. Są to szpiedzy nasi nad którymi mały zysk ma więcej mocy niżli najprzynależniejsza

were evaluated very strictly. Thus, it is an interesting material for studies on noblemen's mentality. Manor's workers' tendency towards unfaithfulness and spreading rumours was emphasised. The general idea behind those reflections was that it was hardly possible to find trustworthy servants. The functioning of magnates' manor was marked with problems with the servants. In their private correspondence, magnates often charged their servants with theft, detrimental activities, or money squandering⁶³. The case of an "old servant", hired by successive generations, was a noble exception⁶⁴. Thus, the young magnate had to be made aware of her role as a principal and the mechanisms of relations with the servants.

The diverse recommendations and advice include many references which directly define the role and position of woman in society and family. Due to the nature of the source, it is a particular example which let us know an individual, but extremely important opinion in this matter: a woman's one. The remarks written by Barbara Sanguszko née Dunin show a belief that woman was obliged to fulfil a role expected by parents and then by husband. However, such necessity was not the best fate for woman. For her life experience, the mother sincerely confessed: «[God] made our weaker sex strictly obliged to resign from our own will, and to obey. From coming into the world till leaving it, He does not let us use our will fully»⁶⁵. With full awareness, she emphasised how strong parents' and husband's influence on woman's life was. Any objection would cause long term consequences which could be only avoided thanks to obedience. In view of an 18th-century lady, the world had to work this way; any other way of thinking would mean «overthrowing all the order in nature»⁶⁶. Hence, following established rules was the way to spend life peacefully and in accordance with people's expectations. A bit nostalgically – firmly, though – the mother informed her daughter of the only way she knew to fulfil a role attributed to woman. In relation to the inevitable rules of woman's life she has mentioned before, she says: «when you memorise well this truth and necessary obligation, you will do so easily and live happily»⁶⁷.

wdzięczność»; *ibid.*

⁶³ A. Penkała-Jastrzębska, *Służba na kobiecym dworze magnackim: przyczynek do analizy zagadnienia w świetle rejestrów dworskich Anny Katarzyny z Sanguszków Radziwiłłowej*, in B. Popiołek, A. Penkała-Jastrzębska, K. Pyzel (edd.), *Dwór kobiecy w Rzeczypospolitej XVII i XVIII*, Kraków, Libron, 2021, pp. 155-175.

⁶⁴ B. Popiołek, *Dobrodziejki i klienci. Specyfika patronatu kobiecego i relacji klientalnych w czasach saskich*, Warszawa, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, 2020, pp. 525-529.

⁶⁵ Polish: «[Bóg] pleć naszą jako słabą do ściślejszego obowiązał się wyzucia się z woli własnej i do posłuszeństwa. Albowiem od przyjścia na świat aż do wyjścia z niego nie pozwala nam zupełnej używania woli»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 31.

⁶⁶ Polish: «wywracać cały porządek natury»; *ibid.*

⁶⁷ Polish: «tę prawdę i obligację konieczną wbiwszy sobie mocno w umysł z łatwością to wykonasz i żyć szczęśliwie będziesz»; *ibid.*

The instruction seems to be a manifestation of both an extraordinarily intimate mother-daughter relation and recommendations resulting from mother's love. A wide archive research shows that the instruction had a considerable response which was reflected e.g. by the fact that other magnates copied the text and used it as instructions for their own daughters. It is worth mentioning that recommendations left for other magnate daughter had almost identical nature. Most probably, those were prepared by Róża Walicka née Nieborska, wife of Bazyli Walicki (died 1802), Castellan of Sochaczew and then Voivode of Rawa⁶⁸. The content of this instruction hardly differ from that of the text by Barbara Sanguszko née Dunin. It also contains an ordered division including all the most important elements of young wife's daily life. Compared to the original, the word order was sporadically modified; the content was preserved, though. The twin instruction was partially personalised: the word "wife" was sometimes substituted by "you" or "yours"⁶⁹. The part on duties towards relatives was completely omitted, though; that is why the text counts with only six (and not seven) chapters. Symptomatically, the original wording was kept in mother's farewell to her daughter.

The instruction was concluded by a phrase whose form indicate a very intimate experience, and in fact it was rewritten from the previous text: «I say goodbye to you, my dearest Child, I give you my blessing and I give you into the care of God, to which I will be commending you till my last days. Loving you more than anything [a slight change in wording here, compared to the Sanguszko's text], Mother»⁷⁰.

Is it then possible to talk about an individual nature of the instructions, or is it just a repeated model which – as it has been mentioned at the beginning – describes the most important virtues of an 18th-century woman? As for the text by Barbara Sanguszko, the answer may be found in sketched and scratched notes which have been conserved together with the instruction. They reveal a long period of preparation and a real care for a proper preparation of the recommendations. The mother made a plan to be followed while writing down the advice; she included there, among others, duties towards the deceased, which were finally included as the conclusion and not a separate part of recommendations. Moreover, Barbara Sanguszko prepared excerpts from the Bible which were aimed at enriching the text and strengthening its ideological message. The advice included passages from the Gospels of Luke and Matthew, or the Epistles of John and Paul⁷¹. Every excerpt used before was crossed

⁶⁸ AGAD, Mała Wieś Archive [hereinafter MWA], 911e, pp. 1-17.

⁶⁹ One example is the sentence of Barbara Sanguszko's instruction which reads that negligence may «lead to infidelity to wife» (Polish: «niewierności ku Żonie prowadzić»; NAC1, SangA, file 473/19, p. 29); in the text attributed to Róża Walicka, the sentence reads: «lead to infidelity to you» (Polish: «do niewierności ku Tobie prowadzić»; AGAD, MWA 911e, p. 4).

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ NAC1, SangA, file 473/19, p. 1.

out to prevent repetitions. Of major interest are the annotations revealing a conceptual work on the text and a selection of Biblical excerpts which would keep it coherent. Under an excerpt of the Gospel of Luke «for with the same measure that ye mete, therewith it shall be measured to you again», Barbara noted: «not for this meaning»⁷². Such remarks and any amendments to the text prove a deep commitment in creating the instruction. Thus, it had a very intimate nature, and was dedicated to a specific receiver. The instruction by Róża Walicka, based on the Barbara Sanguszek's texts, do not have such nature. The one and only personal accent it contains is the dedication: «for daughters»⁷³. The rest of the text is quite a faithful copy of the considerations by Barbara Sanguszek, with only a few changes mentioned above. It seems, then, that the first instruction – due to its utilitarian nature – became a perfect model which was later reproduced. Other, additional versions of the instruction have not been found yet during archive research.

The commented matters seem interesting in the context of more and more numerous studies on women's education in the 18th century or changes in educational models, and – as for the Commonwealth itself – changes in noblemen's mentality and the influence that educational issues had on social relations and woman's position in family. Instructions and recommendations given by fathers and mothers did have a visible response in behavioural schemes and definition of woman's role in family and society. Model solutions could not always be implemented, and life situation often challenged theoretical advice. What is important, though, the notes let us learn the way of attempting to shape women's attitude by clearly indicating the rules of their coexistence in marriage, family and society. The recommendations show basic duties which women had to face and fulfil in accordance with the expectations. At the same time, the instructions prove the awareness of the mechanisms which directly influenced the social perception of women's role. The necessity to subordinate her own will to parents, guardians, and then husband was supposed to be a natural order of woman's existence. Thanks to the universality of the advice, it was accepted and used in education of other maidens. The recommendations were a kind of pointer which was supposed to help young women to go through life and fulfil social roles imposed by the times they lived in.

⁷² Polish: «nie do tego sensu»; *ibid.*, p. 23; English quote from the 21st Century King James Version (KJ21), Luke 6:38 <<https://www.biblegateway.com/>> (last access: 23.08.2021).

⁷³ Polish: «dla córek»; AGAD, MWA 911e, p. 17.

Evolution of the image of the hero in English children's literature: a study of english fairy tales and Harry Potter

Huda Al-Matrafi
The Foreign Languages Department
Taif University (Saudi Arabia)
huda.m@tu.edu.sa

ABSTRACT: The typically youthful heroes of children's literature enable exploration of the genre's specifics. Its readers identify with similarly aged heroes, readily imagining themselves within the fictional world; thus the genre's ethical, pedagogical, aspect is organic. This paper traces the child-hero figure's literary evolution, identifying key characteristics: goodness, cunning, desire only to fulfil one's duty. Attention is paid to the Harry Potter series as educational works with ethically exemplary child-heroes who are seen to possess those same key traits while the novels otherwise evidence generic diversity and stylistic syncretism. Best seen as monomyth theory's "universal hero," Harry's character, though, evolves in new ways: an iteration of the child-hero that reflects contemporary culture.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; Contemporary fantasy literature; English fairy tale; Hero; Harry Potter; XX-XXI Century.

Introduction

As they develop, societies need stability and harmony, the fundamental principles of which are moral values and ethical standards. The latter are represented in a variety of forms, among the most important of which are personalities that exemplify desired social behaviors. A personality archetype is an image, or personification, of a certain value system and lifestyle and is, therefore, evidently influenced by historical setting even as it maintains a constant core. This archetype is also clearly related to the appropriate era, at the same being characterized with some common, even core, features. Today, in the media, authors often turn to the heroic theme, but the concept of the "hero" is subjected to different attempted methods of gaining readers' interests, sometimes even being ridiculed or used ironically. Thus, the idea of the hero is distorted and, from the perspective of the average person, may seem absurd,

insane, incomprehensible, and lacking in any proper greatness. In each era, society casts its heroes in new forms, accords them new characteristics, and the very attempt to discredit old characters can be interpreted as a specific way of forming a more idealized heroic image. In any case, the topic of heroism has recently risen to a position of prominence within many areas of media; this prompts the following hypothesis: a society, in general, needs heroic ideals. Not only that, this resurgence of the hero within media also indicates the importance that heroic personalities have for our generation.

A person first becomes acquainted with images of heroes during childhood, through reading children's books which also largely shape their understanding of heroism. As such, there is an evident need to examine the way heroic figures within children's literature play a role in instilling higher moral values in the youth of each generation. Actual heroism can be cultivated thanks to fictional heroes, or, more accurately, they can encourage and inspire the development of strong moral values and, through them, heroic qualities. To the extent that it is possible, the task of society is to strive to raise great people capable of building a "world of heroes", based on sincerity and truth. By analyzing children's literature, it is possible to identify those values proposed by society to together be integral to a "perfect" person, and the possession of which characterize the figure of the hero – a role model who inspires high deeds – that is the object of this study.

As has been noted, however, with each new shift in social, cultural, or historical paradigm, the term "hero" is modified to signify different things. With the passage of time, new emphases are made and old ones removed: some heroic qualities become dominant and others are marginalized. It is for that reason that this study examines the dynamics of the image of the hero in children's literature, tracing its evolution from early English folk- and fairy tales to the contemporary, and internationally popular, *Harry Potter* series.

1. Literature Review

Reading is important for today's youth, laying the foundations for their ability to mobilize their internal resources to comprehend themselves, both in terms of their own individual identity but also of their relations with others. It offers the means to reflect on their position within history and society, and it affords them a critical lens informed by moral awareness of good and evil. Through that creative search, a person becomes morally developed and capable of assuming responsibility not only for their own fate and for the fate of their loved ones, but also for the fate of the country in which they live.

Children's literature is a special artistic representation of the world, but, like adult literature, it also addresses many eternal moral issues. Positive

images serve as a model for emulation while negative ones repel people from false paths, thereby contributing to the eradication of the individual's moral deficiencies. The result of a continuous process of reading is therefore not only an understanding of texts' main ideas, but also personal capacity for multifaceted responsibility. As McArthur and Eisen have noted, though, the moral position of the author also subtly affects the reader as they enter a fictional world, acquaint themselves with characters, and start to gain civic sensibility¹.

Attar claims that books for children should be the source of highly artistic, aesthetic, moral education². A longstanding controversy surrounding the question of whether a specific "children's literature" exists – and whether such a specificity is even needed – appears to be resolving in favor of the genre, recognizing its defining idiosyncrasies. Most writers and critics identify children's literature as a distinct genre³. Specific traits of children's literature emerge from the nature of a child's perception of the world, which is qualitatively different from that of an adult. The way in which children perceive the world is shaped not only by psychological and physiological factors but also by social ones; children's literature is sensitive to that unique qualitative experience and seeks to both reflect and address a worldview not yet transformed by adult life.

According to Wannamaker, a child is a public human, but the social basis on which their social consciousness stands and develops is different that of more mature people: adults are immediate members of the social environment, while the child's relationship with social reality is mediated by adults⁴. As an aesthetic phenomenon, children's literature emerged though a line of the development of literature in general, that advanced through different genres and occasionally went in different directions. In the initial stage, children's literature took into account social inequalities but represented simply the binary of rich and poor children. For rich children, kindness was the only possible characteristic: they were good simply because, being obedient, they took no bad actions. For poor children, good activity had more numerous manifestations. Poor children were often nobler and savvier than royal children, and were capable of delicate emotions; despite that, though, fairy tales did not attempt to resolve issues of class inequality. However, there is a kind of latent idea: for common public prosperity, it is not enough just to provide equal rights for everybody and

¹ L.Z. McArthur, S.V. Eisen, *Achievements of male and female story book characters as determinants of achieving behavior by boys and girls*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 33, n. 4, 1976, pp. 467-473.

² D. Attar, *A Democracy of Children's Literature Critics? The Opportunities and Risks of Paying Attention to Open Reviews and Mass Discussion*, New York, Springer, 2017.

³ R.E. Quiroa, *Literature as a Mirror: Analyzing the Oral, Written, and Artistic Responses of Young Mexican-Origin Children to Mexican American-Themed Picture Storybooks*, Doctoral Thesis, Department of Education (Supervisor: R.B. Barrera), Urbana-Champaign, University of Illinois, Academic Year 2003-2004, p. 16.

⁴ A. Wannamaker, *Boys in Children's Literature and Popular Culture: Masculinity, Abjection and the Fictional Child*, Abingdon, Routledge, 2008.

enable equal responsibilities and positions, but it is needed to carry out a global “work” aimed at changing the mentality of the entire nation.

As children’s literature developed, the early traditional antithetical pairing of “virtuous/vicious” ceased to be obligatory and was replaced by another: “sensitive/cold”, which relates to more subtle psychological traits rather than to observable behaviors. This new understanding of the child, rooted in sentimentalism, strengthened during the Romantic era and formed the basis of the conceptualization of childhood within Romantic philosophy⁵. The very concept of childhood as an intrinsically valuable stage of spiritual development was rooted in a sentimental-romantic worldview claiming that as humanity matures, it gets younger, and its spiritual zenith will be expressed in a childlike freedom from everyday needs and fusion with the world. That view requires childhood to be seen not as an initial developmental stage but a constantly attractive ideal, a source of renewal. Children’s literature began to develop this concept, but by the 1840s-50s general literature had also mastered it, presenting childhood as a time of innocence and purity, and children as being in some ways exemplary. As Mills summarizes, the prevailing opinion during that period was that children were more moral than adults: «They do not lie (until they are driven to this by fear), they get closer to their peers, without asking if they are rich, whether they are equal in origin ... Yes, we must learn from children, to achieve the vision of true goodness and truth»⁶.

In an attempt to show that purity, in the majority of cases, authors of modern children’s literature make children the protagonists or at least place them in the heroic pantheon. Moreover, if there are children of different ages in a fairy tale, very often the youngest of them becomes the main character; in *The King of England and His Three Sons*, for example, it is the youngest and most inexperienced son who wins love and undergoes positive transformation. This is important because a child cannot identify with Hercules whereas the experiences of the youngest son of a peasant family are more real to them. In such literature, there is the sense that all that is interesting and important happens only during childhood, and that adults cease to be heroes or to experience anything exciting. This new trend superseded that of earlier fairy tales by authors such as Anderson and Wilde, in which if the childhood of the heroes was described at all it was only to better inform the reader as to present or future circumstances. Similarly, such tales also often narrated the entirety of a person’s life, and the main characters were commonly adults, although occasionally also animals, plants, or “revived” inanimate objects⁷.

⁵ C. Mills, *Ethics and Children’s Literature*, Abingdon, Routledge, 2014, p. 24.

⁶ *Ibid.*, pp. 67-68.

⁷ V. Joosen, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, Detroit, Wayne State University Press, 2004, p. 66.

Child heroes are endowed with fantastic, magical abilities and strengths. They are extremely independent, spiritually strong, capable of solving any problems both without the help of adults and often better than adults. Authors usually emphasize that their hero is typical, «the most ordinary child», but then they consistently demonstrate their uniqueness. Child heroes may have flaws (such as capriciousness, pride, or a tendency to lie) but these ostensible failings are presented, however, as being acceptable manifestations of their individuality: the heroes and still turn out to be “the best”, as negative qualities of heroes can even in certain situations be useful to them. In some fairy tales, moreover, the child appears as some kind of mysterious, enigmatic creature from almost another world, possessing wisdom inaccessible to adults⁸.

Children's literature causes its readers to develop an interest in the actions of the hero, in gaining knowledge of the surrounding environment, in studying the relationships between people. It facilitates a more conscious perception of various spheres of life; illuminating many aspects of reality, it has a high cognitive value. Namely, in this reality a young reader sees themselves as a hero, capable of imitating everything. This is, perhaps, the reason for children's inexhaustible love of adventure, autobiographical, and historical novels, in which mainly courageous heroes gain life experience.

The straightness of children's thought, the originality of their aesthetic appreciation of character, and the gradual, complex, way they form new identities suggests that the educative task of children's literature necessarily becomes itself more complex and drawn from real life as its readers mature. Younger children think more directly and originally; as they get older, originality gets partially replaced by ideas influenced by experience. However, this experience makes their reading process more conscious. The child-hero should have the same features that are inherent in children. In that sense, it is perhaps most important that they are active in their approach to their surroundings: a child learns about the world every day, every hour – its life is defined by discovery. The hero-child must also have a distinct character whilst at the same time not being excessively positive, otherwise they risk seeming unreal, unnatural, and, therefore, failing to be of interest to young readers.

In children's literature specifically, two principles of character development are represented: individualization and typification. Well-rounded character tends toward universality and the most complete archetypal image of the hero. In both adult and in children's literature, the detailed descriptions of the heroes – their attributes, skills, hobbies, natural environment and relationships – are all intended to animate them in the reader's mind. But each new image of a child is not just a stage in the deepening of the artistic cognition of childhood,

⁸ R.B. Bottigheimer, *Fairy Tales: A New History*, New York, State University of New York Press, 2009, p. 95.

but also a specific type of social projection, a reflection of the aspirations and disappointments of adults.

The multidimensionality and diversity of children's images in literature or portrait painting reflect not only the progress of artistic knowledge and differences in the individualities of authors, but also changes in the real content of childhood and its symbolization in culture. Zweig wrote that our spiritual world is formed as if from millions of monads, from individual impressions, the smallest part of which is personally seen and experienced, and everything else – the bulk – we owe to books⁹.

The system of representations reflected in any fiction book belonging to children literature actively forms both the image of the world and the image of the child. The image in the book itself becomes a kind of second reality, and since a book allows for unlimited expansion of the connections of protagonist as the subject of social action with the world, the more a book opens up its meaning for a person, the richer his personal image of the world becomes. No matter how brightly or apparently idiosyncratically the protagonist in children's literature is portrayed, he/she cannot be considered as removed from the context of communicating medium (surrounding reality), as can be evidenced as far back as English fairy tales.

2. *Images of Children in English Fairy Tales*

The Cambridge English Dictionary defines fairy tales as a traditional story written for children that usually involves imaginary creatures and magic, but all literary genres should, in principle, be available or tailorable to children¹⁰. Santora rightly believes that the fairy tale is the oldest genre of oral folklore¹¹. It teaches people how to live, gives them optimism, faith in the triumph of goodness and justice; behind the fantastical fairy-tale narratives, real human relationships are hiding. Hence, the genre can be seen to possess a significant educational value; indeed, most people's fantasies spring from lived experiences and reflect aspects of their everyday life. Among the many genres of originally orally transmitted narratives, the fairy tale occupies a special place. It has long been considered not only the most common but also the most favored genre of children of all ages¹². The fairy tales were of faithful service in the moral and

⁹ S. Zweig, *Encounters and Destinies: A Farewell to Europe*, London, Pushkin Press, 2020.

¹⁰ M. Tatar, *The Cambridge Companion to Fairy Tales*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

¹¹ L.A. Santora, *Assessing Children's Book Collections Using An Anti-Bias Lens*, New York, Anti-Defamation League, 2013.

¹² J. Zipes, *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton, Princeton University Press, 2013.

aesthetic education of the younger generation and have great cognitive and educational value¹³. In them, children first become familiar with a variety of fascinating plots, rich poetic language, and proactive heroes who solve difficult problems and overcome hostile forces.

The English always protect their folklore. Ultimately, in fiction, the history of the UK begins with the legend of the boy, the future King Arthur, who is brought up by the old wizard Merlin. Even after the Christianization of Europe, pagan beliefs were preserved in the British Isles much longer than on the mainland. Many villagers even in the 20th century were convinced in the existence of magical worlds¹⁴. It is partly by drawing on and engaging with that tradition and those beliefs that *Harry Potter*, *The Chronicles of Narnia*, *Northern Lights*, *Peter Pan*, and many other English fairy tales were written. The genre specificity of a literary tale is made up of the renewed signs of a fairy tale: a magic-fairy chronotope, as an individual sign, a system of images subordinated to the disclosure of the conflict of a fairy tale, and the category of magic.

The expansion of the genre possibilities of the English literary tale in the era of postmodernism is due to its initial intertextuality (in relation to folklore sources and the previous fairytale tradition) and the establishment on the game principle. This principle makes it possible to model fairy-tale worlds and deconstruct traditional images of heroes.

It should be noted that there is almost no “moralizing” in the English fairy tales, and that is why they are so popular with children, as they convey ideas as if friends rather than teachers. Modern heroes, like the heroes of old fairy tales, succeed through their cunning and wit. For example, in Tolkien's *Smith of Wootton Major*, a magical and romantic tale of how a magic star gets to the son of a blacksmith, the author creates a special, colorful world that combines elements of reality and magic and “confronts” the human world and the ideal country, thereby showing the vices and shortcomings of modern society. In particular, English fairy tales about animals, such as *Adventures of Cow* and *The Frog Princess*, represent a special category that began in ancient times, and they are typically short. Such tales encourage empathy with weak heroes, and there is again no explicit moral or ethical component. An important role is played by describing wit displayed by characters, which softens difficult situations – the heroes and their qualities are ridiculed and humorously depicted. The world described in fairy tales about animals is special, and it is clearly different from reality due to the animals' conversational capacity. The most striking and famous example is *The Tale of Three Piglets*, which brings together many of the characteristic features of this form of fairy tale: the presence of an “evil” principle (wolf), a cunning hero (third pig), the victory of good and cunning

¹³ Santora, *Assessing Children's Book Collections Using an Anti-Bias Lens*, cit.

¹⁴ R. Blythe, *Akenfield*, London, Penguin, 2005.

over evil. As for the content of fairy tales, their specific feature lies in the behavior of the characters and the motives behind their actions. In English fairy tales, heroes do not strive to reach unprecedented heights, to defeat everyone in the world, or take possession of untold riches and at the same time become smarter, stronger which, by contrast, is commonly what heroes seek in Slavic tales. English fairy tale characters are more inert: for them the main goal is primarily to avoid failure rather than to succeed per se. Fairy tales written in English give us an idea of national myths, legends, ballads, and also acquaint us with certain elements of the spiritual and material culture of the country, as well as its history.

English fairy tales have their own characteristics. First, English tales are often very similar to one another. There are no pronounced motives in everyday and magical English fairy tales. Here, the desires of the heroes to reach unprecedented heights and successes, to defeat the enemy or rise above him, to seize wealth, to become smarter, which was often the main goal in other fairy tales are somewhat weakened. In general, the heroes of English fairy tales are inert, as it was mentioned above. The main driving force underlying the actions of fabulous characters is not to become famous, stronger and wiser, but to avoid any failure. Let us consider, for example, the fairy tale *Mr. Mike*, in which little boy Tommy struggles to behave himself so as not to get caught by *Mr. Mike* for dinner. The driving forces behind the actions of the heroes are often external circumstances, a sense of conscience and duty, and not intrinsic desires and needs.

It should be noted that the activity of the protagonist of such tales is determined by externally imposed factors: duty, promises, oaths. In an English fairy tale, the hero goes to fight the villain, and often the forces of the antagonists are ineffective. In these tales, the protagonist is not certain of a "happy ending", they do not know if the villain will win. That notwithstanding, the hero believes that they must fight because the fate of the world depends on their victory. The hero of English fairy tales is often very young, a child of either gender. No infrequently too, though, the protagonist is a teenager, upon whose shoulders the rests the heavy burden of saving a prince or princess, relatives, the kingdom or the whole world. At the same time, in an English fairy tale, a hero can be both stupid and inept as well as being kind, moral, and decent. In either case, the heroes of English fairy tales are hardworking, honest, noble and courageous. The character in fairy tales is a bearer of positive moral qualities and if the hero had negative traits in himself then, at the end of the tale, he gets rid of them. The most popular hero of British fairy tales is Jack and a hero with this name is present in «every third» fairy tale¹⁵. The lazy protagonist in such tales is a rarity. Such heroes as Jack help everyone, every living creation, animals and birds in particular. These creatures then, in turn, help the hero. At the same

¹⁵ Bottigheimer, *Fairy Tales: A New History*, cit., p. 39.

time, he is depicted in fairy tales as a hero for the people: he is the embodiment of such qualities as courage, honesty, kindness.

In general, we can say that children's literature in Great Britain has never been solely intended for children and has instead used the whole range of images, metaphors, and expressive means inherent in adult literature. The chronological framework of the English author tale (a literary epic genre in prose or poetry, based on the tradition of a national folk tale, and combining the author's identical style and national folk traditions) is determined by its origin in the middle of the 19th century, for example, in Carroll, Kingsley, and Thackeray and flourishing in the middle of the 20th century, for example, in Tolkien and Lewis, although its traces can be seen in the second half of the 20th century, for example, in Hogarth, Bisset, and Darrell. Among other authors, there are such as Kipling, Barry, Milne, Travers, as well as the lesser-known Bowen, Graham, Lofting, Lang, McDonald, Nesbit, Norton, who are united through their aesthetic, choice of heroes, and by the desire to address important questions in children's literature. In our opinion, the genre specificity of a literary tale is made up of updated signs of a fairy tale: a special magical-fairy chronotope (actualization, "modernization" of spatio-temporal relations and the introduction of the category of magic), a system of images, which is subordinated to the disclosure of the conflict of a fairy tale (obligatory confrontation between the protagonist and the antagonist and optional presence of minor characters), and the game beginning, extending to all levels of the work.

It is possible to talk about the specifics of children's literature in connection with heroes of its works. Because they are written for children and especially talk about the world in which they live, the protagonists of these works often are peers of the readers. Vivid images of heroes as contemporaries appear in the pages of stories and novels about school life, live in humorous verse, and are found even in the literary fairy tales. The presence of such characters reduces the distance between the reader and the book and allows several problems to be solved at once. Firstly, the work meets one of the most important criteria of children's literature by providing entertainment: readers, as well as the youthful heroes, are actively exploring their environment, encountering unexpected and funny situations, and being presented with scenes that are dynamic and exciting. Secondly, through these images, a work organically includes an educational component. As young readers have developed imaginations, they therefore find their friends among such heroes or else can easily imagine themselves in their place; this allows the author to convey to the child certain ethical norms, without appearing to be patronizing.

Specific group of characters are magical characters, endowed with extraordinary abilities (Carlson, Peter Pan, and others). Typically, these figures "work" as well as those that present themselves as more evidently children's peers. On the one hand, they embody the cherished childhood dreams and, therefore, are very attractive to readers. On the other hand, their fantastic abilities

display positive or negative characteristics of human nature; communicating with these characters, the child learns to distinguish between good and bad. Here we should note that shaping of the image of hero is going through the prism of social issues, political trends, and philosophies, reflecting acute issues of the relevant era.

According to Hunt, children's literature has a special place in the national literature of Great Britain, reflecting the history of the country and the people, and has established itself as an expression of the features of the English national character¹⁶. The English author fairy tale is closely related to folklore. In particular, one of the folkloric sources from which the English literary tale draws some inspiration is *The Tales of Mother Goose*. Favorite fools and eccentrics of English folklore inhabit the world of Travers, Bisset and Carroll: Humpty Dumpty, Old King Cole and a cow that jumped above the moon. The rest of the English author tale refers to the basis of the fairy tale – to mythology – and later to fantasy, a prime example of which is Rowling's *Harry Potter*, a bright example of postmodernist author tale.

3. *Harry Potter*

Many scientists claim that postmodernism represents an awareness of the exhaustion of the usual view of being as a dynamic manifestation of initial and indestructible categories¹⁷. Postmodernism questions the fundamental tenets of classical humanistic discourse and instead offers irrational discourses within the framework of existentially perceived content. Due to the fact that the literature of postmodernism is characterized by a close relationship with mass art and mass literature, many modern author's tales, including Rowling's *Harry Potter* series, were created under the influence of postmodernism. One of the characteristic features is the serial nature of the mentioned fairy tale. Each of Rowling's seven volumes provided a welcome experience for readers of different ages.

Thanks to the above-mentioned game principle, in postmodernism, the boundaries between text and reality are erased, the real and fictional become equal and successfully coexist. Wizards and elves, dragons and goblins have their own banks, ministries and institutions; their magic coexisting with computers, televisions and advertisements. Another characteristic feature of postmodern literature is the combination of different genres in one work. An example of this is the modern fairytale author's discourse, which is characterized by

¹⁶ P. Hunt, *Children's Literature*, Oxford, Blackwell, 2001, p. 34.

¹⁷ Joosen, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, cit., pp. 16-18.

a particular genre complexity. Typical of a modern author's fairy tale is its basis on certain formulas and motives, which refer the recipient reader to well-known life situations. This appeal to the well-known cognitive base promotes better perception of both already known and new information.

Through their generic originality, Rowling's tales combined the features of a folk tale as a para-genre, as well as a psychological and detective novel. Typical of a folk tale are markers such as the common name of the protagonist (Harry), a mark (his scar on the forehead), a clear division of the worlds into real and magical (Platform 9 $\frac{3}{4}$). The signs of the author's fairy tale include the intersection of life and magical chronotopes, the presence of historical and national realities. The markers of the detective genre include the motive of the mystery and its disclosure, the introduction of the villain into the plot of each part of the tale. The prevalence of conversations over actions and the description of the hero's inner experiences, which dominate in the fifth book, reflect the genre features of the psychological novel. Such a combination of different genres in one work is another proof that Rowling's fiction belongs to the paradigm of postmodernism, for which the "absorption" of any elements of all accumulated experience is typical. Thanks to the interweaving of myths or their fragments into the postmodern discourse, models of world perception are implemented in works in a new way, which contributes to the emergence of additional shades of meaning of the work and the expansion of range of its interpretation.

Researchers have also noted that, despite the fact that the action of contemporary works for children often takes place in the adult world, the protagonists of these works remain children¹⁸. These tend to be very typical children: they go to kindergarten, do not listen to their parents, argue with their peers. However, quite different characters with these common features are very popular, such as Harry Potter and his counterparts. Interestingly, 84% of UK teachers said that *Harry Potter* had a positive impact on children's desire to read, and 83% of children believe that, as a noble hero, Harry Potter is a good example for others to follow¹⁹. That Harry is a hero with ordinary schoolboy appearance is not incidental in causing such intense interest: he is endowed with fantastic abilities and easily solves those problems that every child faces in everyday life: relations with peers, some ethical dilemmas, communicating with teachers at school. *Harry Potter* was and remains a large media project: it is very clearly built, has its own complete structural principle, and several very important ideas characteristic of postmodern culture. As Harry grows up, he faces new, hitherto unknown problems, but the reader develops alongside

¹⁸ R. Sorin, *Changing Images of Childhood – Reconceptualising Early Childhood Practice*, «International Journal of Transitions in Childhood», vol. 1, 2005, pp. 12-21 and P. Spanothymiou, A. Kyridis, A. Christodoulou, M. Kanatsouli, *Children's Evaluations of Villains in Children's the Heroes and Literature*, «Studies in Media and Communication», vol. 3, n. 1, 2015, pp. 47-55.

¹⁹ *Ibid.*, p. 51.

him, and faces the same issues: from the problems of socialization at school to encountering death and experiencing first love.

O'Keefe and Hatlen conclude that fantasy literature of 20th and 21st centuries is different in nature to modern fairy tales despite, however, having some common features: the use of archaic stories and characters, fairy and mythical motifs²⁰. In such fantasy literature, the reader's attention also remains focused on the problem of growth and maturation of the hero. Fantasy literature considers not only the mental and moral formation of the person but also the problem of theogony, cosmogony, and world order. The works of this genre often manifest themselves as multi-volume epics. It can be supposed that the whimsical combination of a variety of representations (archaic, Christian, Orientalist, Gnostic, etc.) is largely aimed at the reader's amusement, at achieving popularity. However, the fact that attention is paid to the mythological component of human culture speaks about the contemporary desire to go beyond the ordinary and to touch the mysteries of the universe, even with the help of popular literature²¹.

Such authors as Bell, Brown, Granger, Muller, Killinger, Murphy consider the work of Rowling a novel covertly containing Christian values²². "Manuals" are published for parents, giving instructions on how to correctly read novels about Harry Potter with children, hints for teachers who want to use, as a teaching aid, an analogy between the series of novels by Rowling and works of fantasy in general and myths (and legends). The priority of the moral content over the fantastic elements is described by Kern²³.

In the research of Berndt and Steveker, as well as Colbert, fantasy literature is regarded as a kind of author fairy tale, which, in turn, grows out of a folk tale. In turn, a folk tale is traditionally considered to be the result of desacralization of myth. The author fairy tale can be seen as a literary epic genre in prose or poetry, based on the tradition of folklore fairy tales, and combining the author's originality and national folk traditions²⁴.

²⁰ D. O'Keefe, *Readers in Wonderland. The Liberating Worlds of Fantasy Fiction. From Dorothy to Harry Potter*, New York, Continuum, 2003; B. Hatlen, *Pullman's His Dark Materials, a Challenge to the Fantasies of J.R.R. Tolkien and C.S. Lewis, with an Epilogue of Pullman's Neo-Romantic Reading of Paradise Lost*, in M. Lenz, C. Scott (edd.), *His Dark Materials Illuminated: Critical Essays on Philip Pullman's Trilogy*, Detroit, Wayne State University Press, 2005, pp. 75-94.

²¹ O'Keefe, *Readers in Wonderland. The Liberating Worlds of Fantasy Fiction. From Dorothy to Harry Potter*, cit., p. 70.

²² *Ibid.*, p. 22.

²³ E.M. Kern, *The Wisdom of Harry Potter: What Our Favourite Hero Teaches Us About Moral Choices*, Buffalo, Prometheus Books, 2003, p. 23

²⁴ K. Berndt, L. Steveker, *Heroism in the Harry Potter Series*, Farnham, Ashgate Publishing Limited, 2010, pp. 69-73 and D. Colbert, *The Magical Worlds of Philip Pullman: A Treasury of Fascinating Facts*, New York, Berkley Books, 2006, p. 36.

4. Comparison

Mythopoetic analysis of Rowling's text indicates that the protagonist is a character common to many cultures: a "universal hero" (Joseph Campbell's term), typologically close to many literary and folkloric predecessors and combining features of a cultural hero, on the one hand, and the fabulous English "fool," on the other. Campbell, in *The Hero with a Thousand Faces*, proposes a monomyth scheme corresponding to the course of human life and containing the story of the hero, which begins with leaving home, and ends with a return after various adventures and initiatory tests. In his monomyth, Campbell divides the hero's journey into three phases: departure, initiation, and return.

There is an essential formal similarity between the "prediction" from Rowling's book (given to Harry) and, for example, the prophecy of Merlin from the popular English fairy tale about the Tom Thumb. Rowling's text adopts a mannered Shakespearean tone and sounds bookish; the oldest surviving text of the fairy tale was written in 1621 and therefore shares many of those same characteristics. However, in the prophecies, there is a significant difference in the content within which motives associated with the "universal hero" archetype are highlighted. The wizard Merlin tells the time of birth, physical and magical properties of the hero, hinting at his invulnerability and predicting fame «until the end of time»²⁵. In the *Harry Potter* series, clairvoyant Trelawney also predicts the time of the child's appearance, the family in which he will be born, but the object of her prophecy is the hero's struggle with the enemy and the condition of victory. Thus, Rowling accentuates not so much the "miraculousness" of Harry's character as the motive of the original adversary, which is significant for motive in the episode of fighting snake. It is curious that Rowling included one more "prophecy" regarding the future international fame of the hero; this prophecy was uttered by another character, and it is clearly similar to the ending of Merlin's prophecy: «He'll be famous – a legend [...] I wouldn't be surprised if today was known as Harry Potter day in future [...] There will be books about Harry [...]»²⁶.

For fairy tales and myths, the tendency to endow the hero with exceptional abilities from the moment of his birth is essential. First of all, the fairy tale narrator draws attention to the extraordinary features of the hero's appearance: «[...] the baby was as big as ever he grew to be... was the size of Old Thomas' thumb»²⁷. While the unknown author was clearly not stingy in portraying

²⁵ Joosen, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, cit., p. 40

²⁶ K.A. Markell, M.A. Markell, *The Children Who Lived: Using Harry Potter and Other Fictional Characters to Help Grieving Children and Adolescents*, Abingdon, Routledge, 2008, p. 15.

²⁷ K. Crossley-Holland, *The Exeter Riddle Book*, London, Folio Club, 1978, p. 11.

exceptional external data, Rowling limited herself to one very outstanding feature of her hero's appearance: «The only thing Harry liked about his own appearance was a very thin scar on his forehead that was shaped like a bolt of lightning»²⁸. On the other hand, such a feature is worth many others and is very significant. In traditional culture, a scar is a sign of having passed through a rite of initiation²⁹; Harry's scar is thus a sign of ritual death, acquired as a result of an infant feat, when he managed to not only survive Voldemort's deadly spell but also to deprive the terrible enemy of magical power and vitality. When it turns out in the seventh book that a particle of his opponent's soul is contained in Harry's body and that he must sacrifice himself in order to kill Voldemort, this hypothesis is confirmed again, and death really turns out to be "ritual": instead of dying, Harry merely rids himself of the connection with the enemy and becomes invulnerable to his witchcraft. Nevertheless, as in English folk tales, a sense of duty is predominant in the hero's actions, as he does not necessarily know that his death is not imminent.

Traditionally, the hero's childhood is filled with either persecution, disgrace, or early heroic achievements. It is interesting that Harry experiences all of these: on the one hand, he is an innocently persecuted character, while on the other, he is a hero with extraordinary abilities. In addition to those listed above, in the Rowling's books there are other signs of similarity between Harry and fairy tale protagonists: his status as the youngest in the family and as an adopted son. In Rowling's works, there is a significant modernization of the "universal hero" archetype: unlikely the developmentally inert protagonists of the fairy tale, the more modern hero both develops and finds themselves in situations that require moral considerations and choices to be made. As for the similarities that can be seen in the comparison of the hero created by Rowling to his British predecessors, they are mainly limited to the typological features of the archetypal hero character.

However, some modern literary critics astutely note that it is possible to define *Harry Potter* as belonging to the genre of "educational literature", as the books are based on the gradual development of the hero, tracing his emergence from childhood as he gains more knowledge of the surrounding reality³⁰. This point of view, however, is not absolutely correct, since, as noted above, the fantasy genre is not reduced to a set of characteristics of other genres, but only borrows their individual elements, being a separate genre formation. Fantasy and "educational literature" are not mutually exclusive genre labels, but that perspective is nevertheless not without some merit and is, therefore, also interesting to consider further. Harry, when growing up and overcoming

²⁸ J.K. Rowling, cited in Kern, *The Wisdom of Harry Potter: What Our Favourite Hero Teaches Us About Moral Choices*, cit., p. 28.

²⁹ *Ibid.*, p. 92.

³⁰ M. Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, Lanham, Scarecrow Press, 2002, p. 105.

youthful delusions and mistakes, looks for ways to realize his individuality, despite hostile circumstances, to ultimately achieve perfection and find harmony with the world. As in English fairy tales, the plot is based on the collisions of the hero's ideals, which are not adapted to reality, with the experiences of everyday (and exceptional) real life. However, any such episode is a lesson, an educational moment: life impartially breaks all illusions, forcing the hero to improve. Rowling's novel shows the stages of a person's passage through the so-called school of life: fate forces Harry to constantly make choices – between good and evil, activity and inaction – and most often he is an active participant in events that occur (although on some occasions he remains a passive observer). Just as in the heroes of English folk and author tales, an integral part of the hero's character is the desire for justice and making all efforts to achieve it.

Young wizards study at Hogwarts for seven years in order to then take their place in society among other wizards. However, during these years of training, the heroes really go through the school of life. The most striking example is Harry's own time at school: at the age of eleven, he learns the cause of the death of his parents; at thirteen he comprehends mercy when he saves the life of a traitor who doomed his parents to death. Moreover, he is constantly learning more about how to choose between good and evil: in the first book, he rejects friendship with a narcissistic and unpleasant Draco Malfoy; in the second he collides with Voldemort, and only his choice to be loyal to Dumbledore, the greatest kind wizard of all time, helps Harry to escape. Similarly, in the fifth book, he fights the dark side of his own soul, and in the last two books the hero loses several of his loved ones and friends in the war with Voldemort and, despite the pain of loss, he learns to forgive, accepts reality as it is, and moves forward, towards goodness, towards light. It is that aspect of the series' narrative that allows Rowling to show that, despite exclusive abilities, and destiny, her wizarding characters are in fact the same as ordinary people, with their own merits and demerits, fears and desires. The author emphasizes that, for every person, the process of growing up unfolds in accordance with the fundamental laws of the development of nature and society and, therefore, does not need to be concretely contextualized within spatial or temporal terms.

Direct moralizing is absent in the novel, but all events are presented through the eyes of a young hero and therefore they often have a subjective assessment. Despite that, however, the author's position can be traced in Harry's dialogues with his main mentor and teacher, school director Dumbledore. Arguments about the importance of love, kindness, mercy, self-sacrifice are put by the author in the mouth of the old wizard, and thanks to his instructions and lessons, the young hero learns to distinguish true values from false ones, good from evil, and in the story's finale he triumphs over both the enemy, Voldemort, and over his own shortcomings. Therefore, having matured, the hero finds love and continues to follow the virtuous path he has chosen – one of goodness and justice – as Rowling makes clear in the epilogue.

Conclusion

In children's literature specifically, two principles of character formation of are particularly manifest: individualization and invocation of archetypes. A well-rounded character tends toward universality; it represents the most complete, developed, figuration of the hero. In both adult and in children's literature, the hero's name and physical description, their attributes, skills, hobbies, as well as their surrounding environment and their relationship to it, all work to "animate" the hero in the reader's mind.

In the evolution of English children literature from fairy tale to post-modern works, an important aspect of the earlier tales is maintained: the protagonist has positive character traits and, in conflicts, must take the side of good. In modern fairy tales, the conflict between good and evil is expressed not only externally but is also translated into the inner world of the hero. Thus, the transformation of the protagonist's image turns out to be associated with how good and evil are interpreted in the works of the postmodern era. The essence of the conflict is not how to defeat evil, but how to determine what is good and what is evil, thus helping the modern young reader to orient themselves in today's ethically complex and ambiguous environment.

There is no doubt that since the start of 20th century, with the disappearance of taboo topics and the emergence of new artistic and stylistic techniques (such as the use of different cultural codes, "stream of consciousness"), writers also "armed" with the knowledge of psychoanalysis became better able to create an image of a child. Moreover, the increased desire for psychologically accurate representation and scientific credibility has also greatly influenced the visible trends in the development of depictions of children in literature. As evidence, we might refer to the work of Joyce, Lawrence, James, Faulkner, Mansfield, Bowen.

The works of children's literature mainly talk about the specific world in which their readers live, and the protagonists of these works are often peers of readers. Vivid images of heroes as peers appear in the pages of stories and novels about school life, and even between the covers of literary fairy tales. The choice of these characters reduces the distance between the reader and the book and allows several problems to be solved at once: entertaining the young reader; actively exploring their everyday environment; presenting unexpected and unusual situations, often requiring moral choice; and also providing an educational experience. Children's literature can convey to its readers certain ethical norms without "sermonizing", and this is the most important educational function of children's literature.

S. Makarenko: «the father» of the Soviet pedagogy

Vladimir Borissovich Pomelov
Vyatka State University
Kirov (Russian Federation)
vladimirpomelov@mail.ru

ABSTRACT: The article is devoted to the great teacher Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939), who is considered by many researchers one of the most significant figures of education in the XXth century, the founder of Soviet pedagogy. The purpose of the article is to give an idea of his contribution to the theory and practice of pedagogy. The study solves the following tasks: to present in a holistic form the biography of A.S. Makarenko and to reveal some little-known facts of the teacher's life, to characterize his pedagogical and literary activities, to show the importance of his efforts for the development of pedagogical science and practice. It tells in detail about the origin of the teacher and the family in which he grew up. The main attention is paid to the disclosure of his activities as the head of educational institutions for homeless children and adolescents: the Gorky colony, the Dzerzhinsky commune. A.S. Makarenko is shown not only as a great teacher and a pedagogical innovator, but also as one of the most significant Russian writers. His books, especially *Pedagogical Poem*, *Flags on Towers* and *Book for Parents*, have been published in dozens of countries around the world. A.S. Makarenko is entitled by the UNESCO as one of the four most important teachers of the XXth century.

EET/TEE KEY WORDS: System of the Soviet education; Gorky colony; Dzerzhinsky commune; A.S. Makarenko; *Pedagogical Poem*; URSS; XX Century.

1.1 *The urgency of the problem*

In 1988, in the year of the centenary of the birth of A.S. Makarenko, a well known solution of the UNESCO was announced, according to which Anton Semyonovich, as well as Maria Montessori, John Dewey and Georg Michael Kershensteiner, was named one of the four outstanding teachers who defined the way of pedagogical thinking in the XXth century. The international teachers' community regarded this choice an appreciation of the above mentioned teachers as the most outstanding ones.

In the history of the Russian pedagogy and education, the name of the most famous teacher of the Soviet period A.S. Makarenko is inscribed in gold letters,

alongside with his predecessor, the founder of the Russian pedagogy Konstantin Dmitrievich Ushinsky. These names are known to everybody in Russia. They have gone down in the history of Russia as remarkable practitioners and authors of outstanding pedagogical theories and literary works.

The journal «History of Education & Children's Literature» has published comprehensive articles about M. Montessori, D. Dewey, K.D. Ushinsky¹. There was also a small article about the museum of A.S. Makarenko too².

At the same time, the life and the pedagogical path of A.S. Makarenko, as well as his achievements in the field of literature, primarily for children and youth, haven't yet found place on the pages of this respected magazine. Therefore, in the proposed article, the author aims to fill this gap. The study solves the following tasks: to present in a holistic form the biography of A.S. Makarenko and to reveal some little-known facts of the teacher's life, to characterize his pedagogical and literary activities, to show the importance of his efforts for the development of pedagogical science and practice. In addition, A.S. Makarenko is the author of wonderful literary works that are interesting for readers of any age, including children and youth. That's why introducing journal's readers to his life, pedagogical and literary heritage seems relevant and timely.

1.2 *The political and economic situation in the first two decades of the Soviet power (1917-1937)*

A.S. Makarenko started his pedagogical activities in the last years of the existence of the Russian Empire, but his teacher's talent got its brilliant development in the first two decades of the Soviet power. The Great October socialist revolution (1917), headed by the leader of communists V.I. Lenin, led the country to the extremely dramatic split, divided the population of the whole state into "Whites" and "Reds", and provoked a bloody civil war (1918-1922), which took millions of lives of civil and military Russians³. The economy was

¹ M. Gilsoul, *Maria Montessori et la France. Genèse d'une histoire*, «History of Education & Children's Literature», vol. 9, n. 2, 2014, pp. 379-398; C.M. Chişiu, *Montessori Pedagogy, an educational alternative, from Romania. Evolution from the beginning of the 20th century until the Second World War contribution*, «History of Education & Children's Literature», vol. 13, n. 2, 2018, pp. 511-518; V. Zorić, *Fundamentals of John Dewey's concept of civic education*, «History of Education & Children's Literature», vol. 10, n. 1, 2015, pp. 427-445; L.G. Guseva, *Konstantin Dmitrievich Ushinsky: the founder of scientific pedagogy in the XIXth century Russia*, «History of Education & Children's Literature», vol. 13, n. 1, 2018, pp. 479-491.

² V. Morozov, *The Pedagogical Museum "A.S. Makarenko" (Moscow): a look at the history, trying to understand the present and prognosticating the future*, «History of Education & Children's Literature», vol. 8, n. 1, 2013, pp. 819-827.

³ "Whites" and "Reds", i.e. the designations of active figures and supporters of opposing irreconcilable social forces in the first years after the Great October socialist revolution (1917) and

completely destroyed, famine reigned throughout the country. There was a terrible shortage of literally all necessary goods. «The commodity famine» was felt to various degrees later, until the crushing fall of the communist regime in 1991.

Approximately 10 million children lost their parents and shelter in 1917-1922. They were left without medical care and school. Almost all of them starved and were involved in theft and other kinds of criminality. Organized gangs of adolescents terrorized the population of any city and settlement of the USSR. All these guys and girls were victims of the Bolshevik revolution, which for decades in the USSR was called by the communist propaganda «the main world event of the twentieth century» (The consequences of this “great event” still have a negative impact on the development of the modern Russian society and the life of every Russian up to nowadays).

Homeless children have become such a huge problem for the country that the communist party authorities were forced to take urgent measures to curb these poor kids. Numerous educational institutions (colonies, communes, orphan homes, etc.) were established throughout the USSR in which these teenagers were re-educated. Some institutions were created by the bodies of the GPU⁴. It's noteworthy to mention that the first sound feature film in the USSR, *A Ticket to Life* (1931), was dedicated to one of these communes. Thus, the authorities wanted to show that everything possible was being done for unfortunate children.

Some teachers, such as A.S. Makarenko, managed to ensure this process. He was in charge of one of these communes. His name has become a kind of symbol of achieving success in the intense and noble work of re-educating of “difficult” children and adolescents.

2.1 *The childhood of A.S. Makarenko*

A.S. Makarenko was born on March 1st (13th), 1888, in the small town of Belopolye, Sumy uyezd, Kharkiv province, in the family of Semyon Grigoryevich Makarenko (1850-1916), a senior painter of the Belopolye railway depot of the Kharkiv Railway, and his wife, Tatyana Mikhailovna Dergacheva (1855-1931). The family had five children: daughters Alexandra (1878-1942), Seraphima

during the civil war (1918-1922). *The Reds* were supporters of the new government, the power of the Bolshevik Communists (V.I. Lenin, I.V. Stalin, L.D. Trozky, G.E. Zinoviev, L.B. Kamenev, F.E. Dzerzhinsky, S.M. Kirov, M.I. Kalinin, A.I. Rykov, G.K. Ordzhonikidze, A.I. Mikojan, etc). *The Whites* sought to restore the tsarist regime. Their leaders were mostly military men (L.G. Kornilov, A.V. Kolchak, N.N. Judenich, P.N. Krasnov, A.I. Dutov, P.N. Vrangeli, A.I. Denikin, etc.).

⁴ GPU (in Russian – gosudarstvennoe politicheskoe upravlenie), i.e. state political administration. An organization, dedicated to fighting political opponents of the ruling regime.

(1879-1879), Natalia (1891-1899), and sons Anton (1888-1939) and Vitaly (1895-1983)⁵.

Anton acquired “teacher’s qualities” (fast, clear and correct speech, fluent reading, beautiful handwriting, etc.) in early childhood. But his physical development left much to be desired. According to the memoirs of his younger brother, Vitaly, Anton started walking very late. He grew up sick and tender. He had been suffering from a cold all his life. Anton caught a cold easily from the slightest breeze. When he was a year and a half year old, his father’s friends made even wooden crutches for the baby, so that he could move somehow around⁶.

Anton Makarenko was a quiet, calm, disciplined boy. He preferred to spend his free time by reading books. There were quite a few of them at home. Despite the fact that Semyon Grigoryevich was an ordinary worker, he was very fond of reading and instilled this habit in his children. They had a good collection of books at home, good in terms of a size and a selection. The Makarenko family was one of very few families in Belopolye that specially ordered daily newspaper «Birzhevye Vedomosti» (i.e. «Stock exchange statements») and the “dick” illustrated journal «Niva» which included novelties of literature. It was the most popular literary journal in the pre-revolutionary Russia

Isolation and self-doubt, as well as severe myopia forced Anton to wear glasses, and it made the boy unpopular among his peers. The “bespectacled” Anton was often and cruelly bullied by neighborhood urchins.

But he “took revenge” when it came to “book classes”. They were held at the request of a wealthy neighbor who wanted his children to have at least a little understanding of literacy.

In the evenings, a kerosene lamp was lit. Vitaly and some neighborhood children sat down at the table, and Anton began to teach them to read. The future educator used the following method to control knowledge of his “pupils”: a sheet of paper with a small slot for a single letter was superimposed on the page of the primer, and “pupils” had to name this letter. If they could see the entire sheet, it would be much easier for them to give a correct answer. But Anton believed, in this case there would be no «knowledge control»!

Even then, being a very young kid, a future outstanding teacher showed an intense interest for teaching.

⁵ Belopolye – now the administrative center of the Belopolye district, Sumy region, Republic of Ukraine.

⁶ V.S Makarenko, *Moj brat Anton Semenovich [My brother Anton Semyonovich]*, «Sovetskaya pedagogika», n. 6, 1991, p. 101 (in Russian).

2.2 *The youth of A.S. Makarenko*

In 1895, parents sent Anton to a two-class elementary railway school, where his studies were easy and successful. In 1904, he graduated from the Kremenchug 4-class city school, and ahead of schedule at that, with honors and commendations. In August of the same year, he became a student of one-year pedagogical courses at the Kremenchug city school, and then he received the right to work at school. Anton was allowed to work as a teacher of the Russian language, drawing and technical drawing at the Kryukov two-class railway school of the ministry of the public education. He worked for quite a long time here (1905-1911). Then he was transferred to a railway educational institution at Dolinskaya station; he worked in 1911-1914 there.

Vitaly Makarenko recalled: «No matter how much I remember Anton, I see him constantly with a book. He had a colossal memory, and his assimilation ability was, frankly speaking, unlimited. It is no exaggeration to say that at that time, of course, in Kryukov, he was the most educated person in the entire 10,000 population... Anton read carefully, amazingly quickly, without missing anything, and it was completely useless to argue with him about literature»⁷.

Anton was aware of the fact that he didn't have enough pedagogical knowledge. In 1914, he entered the Poltava Teachers' Institute. For him it was a three-year period of intensive professional training. Here his favorite teacher was Alexander Konstantinovich Volnin (1872-1942), director of the Institute. Directly from a student bench, on September 20th, 1916, Anton was mobilized as a 2nd category militia soldier for the combat training, and was sent to Kiev. He served in the 147th Infantry Voronezh squad, which was under reform at the time. In April 1917, Anton Makarenko was removed from the military register due to myopia. He returned to Poltava and continued his studies at the Institute.

On June 15th, 1917, Makarenko graduated from the Poltava Teachers' Institute with a gold medal. The theme of his thesis, *The Crisis of the Modern Pedagogy*, corresponded to his state of mind of the time. After graduating from the Institute, Makarenko got a job at the Poltava higher primary school, where he worked until December 1917. Then he returned to the Kryukov railway school, and as a head at that. Here he worked until the fall of 1919.

His younger brother Vitaly chose the military path. He graduated from the Chuguev military school. Then he served as an ensign during the First World War (in 1915-1917). After being wounded, in 1917-1919 he worked as a commandant, a teacher of physical education and military affairs of the school, which was headed by A.S. Makarenko.

⁷ V.S Makarenko, *Moj brat Anton Semenovich [My brother Anton Semyonovich]*, «Sovetskaya pedagogika», n. 7, 1991, p. 98 (in Russian).

In 1919, Anton Makarenko created the first agricultural labor commune in Russia, which the pupils themselves called «druzhina», or «squad». They grew vegetables and fruits in the orchard, some of them tried to take care of an apiary. Teams of gardeners, beekeepers and watchmen were formed. Depending on the team's membership, pupils had emblems on their sleeves: carrots, cabbage, tomatoes, pears, bees, etc. Children were grouped according to their age. Kids took care of vegetables from morning till night. They watered, weeded and harvested them. Water was carried in buckets from a pond nearby. All this alternated with rest and games. At night, not only watchmen remained in the orchard, but also everyone who wanted to.

In the morning, Makarenko set a task, and in the evening, a line was held to summarize the results of work and leisure of a day. All of them were involved in organizing leisure activities. Once a week, together with chairmen of pupils and parents committees, A.S. Makarenko checked the work of groups. Then an order was issued, based on the results of the inspection. Great help in organizing extracurricular activities was provided by parents who considered it their duty to help the school in which their children studied. All this was the beginning of «a genuine Makarenko». He may be considered the founder of that direction of over schedule educational work, which later, in the Soviet education, was manifested in the activities of school production teams, as well as labor and recreation camps. He was also a pioneer in the organization of the pupils committee and in the involvement of parents to school care.

2.3 Makarenko's management of the Gorky colony

On September 3rd, 1920, A.S. Makarenko accepted the offer of the Poltava Provincial Department of Public Education (hereinafter – gubono) to organize and to head a colony for homeless children and juvenile delinquents. The colony was initially located on the farm of Triba, eight kilometers from the town of Poltava. The material base of the colony was a small stock of inventory. There were only 12 acres of arable land. A.S. Makarenko initiated immediately the transfer of the estate of the former German landowners-colonists, the Trepke brothers, who abandoned their farm during the Great October socialist revolution and left forever Russia on fire.

The estate was located near the village of Kovalevka, ten kilometres from Poltava and two versts from the colony in Triby. It had 30 acres of arable land. There were five dilapidated stone buildings, an orchard, a stable, a blacksmith shop and, most important, a working steam mill, which brought later considerable income to the colony. The Kolomaka river flowed right through the estate. There were meadows and woods all around. In November 1921, the estate was transferred to the colony.

In the first months teachers were busy fighting hunger, devastation, and typhus. The pupils of Makarenko were former bandits. They were strong, healthy guys that had no any desire to study and work: to prepare firewood, help in the kitchen, etc., not to mention of obeying to teachers. They were used to stealing food from peasants in villages. If the room was cold, newly minted «pupils» didn't hesitate to break the benches and tables for fuel. But there were also a lot of unfortunate children who had lost their parents. They longed for warmth and care of elders. Makarenko divided students into groups in such a way that each of them necessarily included those kids, who shared his demands and were aimed at a better collective life.

In 1923, A.S. Makarenko formulated the fundamental direction of his pedagogical faith, – the path of the labor community. The strength of it lay in a properly organized team management process. The collective has always been a tightly knit, highly disciplined working community⁸.

By 1925, the colony had introduced a six-field crop rotation on 40 acres of arable land. The colony had English-bred pigs, cows, horses, sheep, geese, and rabbits. Grain yields rose to unprecedented heights for these territories. There was a farm for 130 pigs; on its basis the construction of a farm for 500-600 pigs has begun.

A large dairy farm and a greenhouse have been built. Woodworking workshops have been expanded and were converted on a mechanized basis; soon they started receiving large orders⁹. Despite the lack of funds, financial economics of the colony developed successfully.

In the summer of 1925 the colony had 140 inmates, including 130 boys and 10 girls. Children were included not only in the agricultural labor. The colonists worked in workshops as well: carpentry, locksmithing, shoemaking. They guarded the road from robbers and the state forest from being cut down by poachers.

A well-fed life, fair rules, empathy on the part of teachers, the sense of the respected worker and the owner of their own land. All these innovations transformed wards completely. New methods of education were formed gradually: democracy and self-government, a system of consolidated detachments, a council of commanders, discussions at a general meeting of all important moments of a colonist life. Adolescents themselves decided the fate of guilty comrades, planned a budget and made other serious decisions.

⁸ V.B. Pomelov, *A.S. Makarenko – sovremennik vseh pokolenij* [A.S. Makarenko – a contemporary of all generations], «Vestnik vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta», vol. 1, n. 1, 2013, pp. 158-159 (in Russian).

⁹ G.N. Kozlova, *Obrazovanie v sisteme deyatel'nosti nacionalnoj obshcheobrazovatelnoj shkoly (pervaya polovina XX veka* [Education in the system of activity of the national comprehensive school (the first half of the XXth century)], Moscow-Cheboksary, NANI-ChR, 2001, p. 61 (in Russian).

A.S. Makarenko didn't separate himself from wards. His family (mother, wife, adopted son and adopted daughter) fed together with fosterlings from a common pot. Teachers and students lived together in the same building. Makarenko dressed modestly, worked from morning till night. He often went out on patrol of the road together with older guys, plowed in the field and carried heavy loads. He sent often his salary to the colony's foundation or transferred it to one of the needy graduates¹⁰.

Makarenko spent all his time on his wards. A lot of effort in hungry time had to be spent by him on getting food, equipment, and funds. He brought often new fosterlings directly from street. Finally, he was the teacher of the colony's school and the head of the colony.

His long-term colleagues, the biology teacher, the head of agricultural production Nikolay Eduardovich Fere and the organizer of educational work Viktor Nikolaevich Tersky wrote memoirs about their working together with A.S. Makarenko¹¹. V.N. Tersky's books about the organization of extracurricular work with children were published in the German Democratic Republic, Hungary, and the USSR, as well as in co-authored with the well-known Soviet educator of the post-war period Olga Sergeevna Kehl¹².

2.4 «Conquest» of Kuryazh

In 1926, gubono decided to transfer A.S. Makarenko to the village of Kuryazh, 8 km from Kharkiv. The reason of this transfer was that in the Kuryazh colony reigned the complete anarchy. Children were practically undressed. They fed like that: pupils made a fire right in the living room; parquet and floorboards served as fuel. Stolen frozen potatoes were baked in a fire. Children slept side by

¹⁰ P.I. Barbarov, *Kto byl organizatorom proizvodstva v kommune imeni F. E. Dzerzhinskogo? Iz vospominaniy o rabote s A.S. Makarenko* [Who was the organizer of production in the commune named after F.E. Dzerzhinsky? From the memoirs of working together with A.S. Makarenko], «Shkola i Proizvodstvo», n. 2, 1993, pp. 6-7 (in Russian).

¹¹ N.E. Fere, *Moj uchitel* [My teacher], Moscow, Pravda, 1953, (in Russian); V.N. Tersky, *Vozhatyj - ty pedagog!* [A child-leader, you are a teacher!], Moscow, Molodaya gvardiya, 1984, p. 78 (in Russian).

¹² V.N. Tersky, *Klubarbeit und Spiele bei A. S. Makarenko* [Club work and games with A.S. Makarenko], Berlin, Volk und Wissen, 1962, p. 145 (in German); V.N. Tyerszkij, *A klubmunka és a játék Makarenko közösségében* [Club work and games with A.S. Makarenko], Budapest, Tankönyvkiadó, 1964, 244 p. (in Hungarian); V.N. Tersky, O.S. Kehl, *Igra "Sorevnovanie" v shkole* [The game "Competition" at school], Moscow, APN RSFSR, 1960, p. 88 (in Russian); V.N. Tersky, O.S. Kehl, *Igra. Tvorchestvo. Zhizn* [The Game. Creation. Life], Moscow, Prosveshchenie, 1966 (in Russian).

side, forming a kind of “a star” around the dying fire. Teachers hid from them. Violence and looting flourished on the part of older “pupils”¹³.

Makarenko took several reliable colonists from his former colony to Kuryazh. They subordinated the local pupils to their influence. In some weeks, several Makarenko students from the Gorky colony turned the 400-strong bandit gang (in Russian it's called *malina*, i.e. *raspberry*) into a model labor colony. This event received the name “the conquest of Kuryazh” in Makarenko's works.

A lot of work has been done on the improvement of the colony's territory: a malarial pond was scooped out, well-equipped latrines were built, etc. A. S. Makarenko dressed up and «brought to life indigenous Kuryazh all-timers»¹⁴.

Soon the attitude of local peasants to the colony changed radically; it was no longer the old “bandit” Kuryazh, but a disciplined Soviet collective of a new, progressive type. The colony had carpentry, shoemaking and sewing workshops, a blacksmith shop, and a power plant where only colonists worked. They also carried out orders for carpentry, blacksmithing and other works. The power plant gave light not only to the colony, but also to the entire village of Kuryazh. Makarenko insisted that the Kuryazh colony should bear the name of Gorky.

2.5 The everyday routine at the Gorky colony

In summer, the field became the main place of application of labor efforts of colonists. Field work was carried out on 72 hectares, which were sown with forage grasses, planted with beets and other vegetable crops. An American tractor “Fordzon” worked in the field under the supervision of experienced agronomists. Another tractor, *Zaporozhets*, which lost its driving qualities, was adapted as an “engine” for powering machine tools in workshops.

A.S. Makarenko was proud of the fact that the colony managed to achieve partial self-sufficiency without abandoning school education. All wards were assigned into 25 groups. There were older boys, teenagers, and toddlers in each squad. It allowed to pass on the positive labor traditions from elder adolescents to younger ones. In addition, equal-strength brigades could compete with each other in the production of goods. The squads of girls were formed in the same way. Each unit had its own work facility, a table in the dining room, and a bedroom. At the head of each detachment was a commander selected from active colonists. The colony was governed by a council of commanders.

¹³ A.S. Makarenko, *Pis'mo A.M. Gor'komu ot 8 maya 1926 goda* [Letter to A.M. Gorky from 8. V. 1926], 7 vols., Moscow, APN RSFSR, 1958, Vol. 7, pp. 333-334 (in Russian).

¹⁴ G.N. Kozlova, *Obrazovanie v sisteme deyatel'nosti nacional'noj obshcheobrazovatel'noj shkoly (pervaya polovina XX veka* [Education in the system of activity of the national comprehensive school (the first half of the XXth century)], Moscow-Cheboksary, NANI ChR, 2001, p. 61 (in Russian).

The main priorities of the colony were *study* and *work*. The seven-year-old colony school was located in a large, well-equipped building. Best graduates were sent to higher schools. In 1927, twenty-nine former colonists studied at the Institutes, and the colony was proud of them.

The working day in the colony was usually divided into two halves, – school studies and production work. Half of colonists went to school in the morning; then they were replaced by those who worked in the morning. In summer, the working day started at 5 o'clock. Lifting, cleaning of premises, feeding of livestock, etc. After breakfast, working in the field and at workshops. At 12 o'clock, – dinner and afternoon rest for an hour, then work again up 16 hours. Next, rest time and cultural and educational work in the club. There were two big clubs in the colony, – “loud” and “quiet”, as students entitled them. In “the loud club” various kinds of games, performances and concerts took place; “the quiet club” served for classes, reading books and meetings of the council of commanders.

2.6 *The recognition of the correctness of the Makarenko's work*

An important educational factor was the development of the financial economics of the Kuryazh colony. In just two-three years, the teenagers not only got out of poverty, but they managed to organize a real agricultural “plant” at the colony. The colony had everything of its own: grain, vegetables, cattle, horses, greenhouses, a threshing machine, a blacksmith shop, a mill, and even its own theater. The main building of the colony was surrounded by a beautiful park, the territory of the colony was planted with flowers. There was a clean pond nearby.

The former homeless children lived comfortably and warmly. They slept on clean beds and allowed themselves to go on cultural trips. The colony bought breeding animals that couldn't afford many state farms at the time, not to speak of individual peasants. Just at the same time outside the colony, devastation and famine still reigned throughout the whole country, and in many regions, including Ukraine, even the holodomor (universal hunger).

A.S. Makarenko sought to convey to the local community achievements of the colony¹⁵. As a result, the Gorky colony was visited by a large number of delegations. Records of these visits were kept. So, only from August 28th till December 11th, 1927, it was visited by 32 foreign delegations, as well as numerous delegations of Soviet citizens, mostly teachers¹⁶.

¹⁵ A.S. Makarenko, *Koloniya imeni Gor'kogo [Gorky Colony]*, «The Voice of Labor» (Poltava), 1923 (in Russian).

¹⁶ Id., *Eksperiment v obrazovatel'noj rabote v kolonii imeni Gor'kogo [Experience of*

Among the visitors was the famous French writer Henri Barbousse, a great friend of the USSR. Before the Gorky colony he visited some workshops and universities, schools and kindergartens. He saw the enthusiasm of Soviet teachers with his own eyes. He spoke with indignation about the fact that some French newspapers described the child crime in the USSR in an extremely excited tone. The «Matin» newspaper directly pointed out that a generation of murderers was growing up in the Soviet Union. Barbousse wrote that he considered himself a follower of the great writer Gorky, and therefore he, Barbousse, was glad to visit the colony named after his idol. He was convinced, he said, that this colony created new, happy people, who had been healed by collective creative work¹⁷.

In the periodical press, Makarenko's educational system was highly praised. The journalist I. Baykov wrote:

The colony has extremely strict discipline. However, it is so intelligent and kind that the colonists don't feel oppressed. Penalties for evasion of discipline are always appropriate, and they are carried out. The pride of the colony – mechanized woodworking workshops. About 100 colonists work in the colony's workshops, 50 senior colonists – at enterprises of Kharkiv. With regard to them, the council of commanders decided: 10% from their salary is charged for the cost of food, the same amount was given on hand, and the rest was preserved on their personal savings books. There are a lot of interesting things in the colony named after A.M. Gorky»¹⁸.

The teacher I.N. Gukov, who knew Makarenko well, recalls his bright public speeches: «His knowledge of pedagogical literature was amazing. He recited long quotations from Russian and foreign authors by heart. And he cited them in order to refute them with Soviet practice. This 'denial of the saints' in pedagogy, the worship of experience and experiment attracted the teaching youth to him»¹⁹.

educational work in the Poltava labor colony named after Gorky], «New Paths» (Poltava), n. 2, 1928, p. 26 (in Russian).

¹⁷ Id., *Shkola zhizni, truda, vospitaniya* [School of Life, work, education]: in IX vol., vol. 5, N. Novgorod, Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby, 2011, p. 316 (in Russian).

¹⁸ I. Baykov, *Koloniya imeni Gor'kogo* [Gorky colony], «Bryanskij rabochij», 1928, May 26 (in Russian).

¹⁹ A.S. Makarenko, *Shkola zhizni, truda, vospitaniya* [School of life, labor of education]: in IX volumes, vol. I, N. Novgorod, Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby, 2007, p. 32 (in Russian).

2.7 Industrial labor and school studies as the best educators

On April 9th, 1927, the leadership of the GPU of the Ukrainian SSR decided to establish a labor commune named after F.E. Dzerzhinsky²⁰. The commune was located on outskirts of Kharkiv. Makarenko took charge of the commune on October 20th, 1927. For six months he worked in two places, – in the colony and in the commune. The commune was supported for the first two and a half years on monthly half-interest deductions from the salary of the GPU employees. But already on June 1, 1930, the commune became fully self-sufficient. Moreover, qualified specialists, craftsmen, production organizers and other employees were hired at the expense of the commune.

A.S. Makarenko set the task of creating an educational enterprise. He called production work «the main element» in education. In 1930, his commune embarked on a radical increase in labor productivity. It was introduced, as in advanced enterprises, the flow-based principle of organization, based on division of labor for individual operations. Woodworking workshops («furniture factory»), rebar (foundry) and sewing workshops started operating. The cost of daily production reached 3000 rubles. The commune accepted large orders of educational institutions and cultural centers for the production of furniture. For example, communards made entrance doors and wooden window frames for buildings of the Kharkiv tractor plant and some other enterprises.

The commune fully paid for its maintenance, and at the same time it gave a significant profit to the state. Moreover, the communards started to receive a piecework salary, and they supported younger members of the commune, who were not as yet involved in the production of marketable products. Part of earnings went to replenish accounts on individual savings books in order to accumulate funds by the time the communards would enter “big life”. Scholarships were paid to former communards who studied at Universities. In addition, they used considerable amount of money for maintaining a brass band, a commune theater and a greenhouse, for purchasing sports equipment and formal clothing, for organizing hikes and excursions, and for other cultural events.

In 1934, a ten-year school was opened at the commune. Since 1934, «the school combine» began to operate in the commune. It included the 3-7 grades of a seven-year school, two departments of a Machine-building technical school, the senior center of a ten-year school (grades 8-10) and one-year technical courses.

²⁰ Felix Edmundovich Dzerzhinsky (1877-1926), a Russian revolutionary of Polish origin, the founder of the All-Russian Emergency Commission (in Russian – CHEKA), a body that ruthlessly fought the enemies of the Soviet government, including very often the imaginary ones. The closest associate of V.I. Lenin.

A.S. Makarenko organized in the commune the labor faculty (the so called *rabfak*) of the Kharkiv Machine-building Institute²¹. The communards, who received a general secondary education at the *rabfak*, had the right to enter a technical university. In fact, they successfully entered the Universities of humanities as well. Thus, the problem of obtaining general secondary education for all interested in it was solved, and that was significantly ahead of the practice of the Soviet general education²².

All these facts confirm the idea that the setting of school education in the institutions of A.S. Makarenko was of a high quality, although it was subject to all those ill-conceived innovations of that time that were imposed to Soviet schools by poorly educated the so called «leading figures» of the People's Commissariat of Education (N.K. Krupskaya, S.T. Shazky, P.N. Lepeshinsky, V.M. Pozner, D.B. Ryazanov, etc.)²³.

Finally, A.S. Makarenko has come up with an idea of a project of «a large educational industrial enterprise». This idea found support by the local GPU and educational authorities. In Kharkiv, two large factories were being built, and both were «first-born» of the first five-year Soviet plan for the development of the national economy. One of them was a factory of film cameras, called *FED* (Felix Edmundovich Dzerzhinsky). The model of the German company *Leitz Camera*, called «Leika» in the USSR, was taken as a sample. (Previously, only silver plates were used in the USSR for photographing). Another factory had to produce power tools; its most famous product was the electric drills of the American company *Black & Decker*. Commune wards were invited to participate in the construction and, most importantly, to work at these enterprises later on. This idea captured the entire team!

In May 1931, a new power tool factory was laid. The first experimental drills were released at the end of 1931. On January 7th, 1932, the grand opening of the first power tool factory in the USSR took place, and it was the commune factory! In July 1932, the output of electric drills exceeded one thousand pieces per month.

Literally in the same days, on June 2nd, 1932, the production of *Leika* started. After only a few months, the output of cameras was put on stream. The camera *Leika* had more than 300 parts; the work was carried out with an accuracy of 0.001 mm! A.S. Makarenko wrote about it enthusiastically in his numerous

²¹ The labor faculty (in Russian – *rabfak*). It was intended for future students exclusively from workers and peasants. It included a senior high school program, i.e. a program of general secondary education. Labor faculties existed practically in all Soviet Universities till 1991.

²² V.B. Pomelov, *Tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya pervoj poloviny XX v. [Trends in the development of Russian education in the first half of the XXth century]*: monograph, Kirov, VyatGU, 2020, pp. 24-25 (in Russian).

²³ Id., *Programmno-metodicheskaya rabota narodnogo komissariata RSFSR v pervye gody Sovetskoy vlasti [Program and methodological work of the People's Commissariat of the RSFSR in the first years of the Soviet power]*, «Vestnik vyatskogo gosudarstvennogo universiteta», n. 4, 2018, p. 98 (in Russian).

works. On December 28th, 1932, the country received the first series of cameras of the brand *FED*, made by former homeless illiterate children.

A.S. Makarenko attached great importance to the moral and physical education of adolescents. His students weren't afraid of early risings, morning hardening procedures in any weather. The way of life was somewhat similar to army weekdays. Drill training, military game *Zarnitsa* (i.e. "Lightning") with a departure from the colony for some days, numerous hike trips, a participation in city parades were integral attributes of the life of colonists and communards. Wards annually made long hikes, during which, as a rule, part of the route was on foot, part – by a train or a steamboat²⁴.

Hiking routes were carefully designed. "Scouts" were sent out in advance; they noted all obstacles and difficulties of upcoming routes. At the general meeting of the commune there were sometimes disputes which summer route to choose. The trips had to be not only health-improving, but also informative and educational in nature. In each city, the communards visited museums and places of interest. They met with workers and pioneers, made notes in observation diaries, collected herbariums, etc.

As before in the colony named after A.M. Gorky, in the commune named after F.E. Dzerzhinsky there was a continuous flow of guests. Only in 1930-1931 the commune was visited by 214 delegations, including 87 from the USSR, the rest were from 27 foreign countries: among them from Germany – 37, England – 17, France – 16, South America – 11, the United States – 8, Spain – 7, etc.

In 1932, A.S. Makarenko saw a dangerous trend in his experience. The expansion of production led to losing the educational significance of the commune. In 1927, the commune had only four workshops (shoemaking, sewing, carpentry, locksmith), and five years later it was a factory that produced 30,000 photo cameras a year, plus an electric tool factory.

At the end of 1934, the further development of the commune's production actually began to undermine its "pedagogical essence". The commune became one of the largest enterprises of the country. It owned property worth of 7 million rubles, including 300 thousand rubles of imported equipment. Its annual financial plan was 15 million rubles. A large number of craftsmen, engineers, and workers took part in the production, in addition to communards.

All this reduced the pedagogical orientation of the commune. Now "the commune" needed more not a teacher, but a director, and even two directors, with the corresponding staff of managers. Makarenko left the post of the head of the commune in mid-March 1932. Since April 15th, Anton Semyonovich had been in charge only of its pedagogical part. A similar process took place in many other children's labor communes. During the industrialization of the country, they turned into independent industrial enterprises. But the F.E. Dzerzhinsky

²⁴ L.V. Konisevich, *Nas vospital Makarenko [We were brought up by Makarenko]*, Chelyabinsk, Cheloiipkiprno, 1993, p. 220 (in Russian).

commune took an outstanding place among all of them. It was “the first-born” of the domestic precision engineering and optical production industry. The F.E. Dzerzhinsky commune, to a certain extent, contributed to the liberation of the country from an economic dependence of industrial states of the West. It has made a significant contribution to the strengthening the country’s defense capability.

2.8 A.S. Makarenko as a writer

A.S. Makarenko’s literature idols throughout his life were A.P. Chekhov and A.M. Gorky. A.S. Makarenko has always had an inclination to literary creativity. The beginning of his literary experiments occurred early.

While working in Kryukov, in 1914, he wrote his first short story, entitled “A stupid day”, in which he described his own feelings of a rejected lover, and sent it to A.M. Gorky. The writer replied something like that: «If you can do without literary experiences, please, remain only a reader». After this embarrassment, Makarenko made no further attempts to engage in literary work for thirteen years. At the same time, he constantly kept notebooks in which he described in the most detailed way his impressions and observations as a practical teacher.

A.S. Makarenko felt the need to put on paper his pedagogical views. A new impetus to the occupation of literature gave the correspondence with A.M. Gorky, which lasted from 1925 up to the death of the writer in 1936. Gorky’s visit to the colony in July 1928 gave Makarenko a new incentive to transfer his rich pedagogical experience to paper. With the recommendation of A.M. Gorky Anton Semyonovich published his works both in the periodical press and in reputable metropolitan publishing houses.

The heroic years of the first Soviet five-year economy plan became an important motive for writing the first major literary work, the novel “March of 30”. The commune was undergoing a process of a rapid development along with the whole country. In 1929 and 1930, communards undertook two long summer campaigns, to Moscow and Yalta. During hikes they showed high discipline and organization. Makarenko sought to reflect his industrial and pedagogical achievements in literary works. On his return from the trip in 1930, Makarenko wrote his first book that he entitled it *March of 30*. The word “march” reflected clearly and figuratively the state in which was the collective of the commune: it was “on the march” in its movement forward, towards new production and educational success!

The book is made up of a series of essays that are united by a common storyline and main characters. The author sought to document accurately all essential moments in the life of the commune, to show internal conflicts and

external factors that determined its life. At the end of 1930, the author sent the manuscript to the state publishing house *Fiction*, where it was published in 1932.

Already this first major literary work marked the beginning of such an unpleasant phenomenon for Makarenko, which accompanied the release of each of his great works. We mean the distrust of some literary employees of publishing houses and some scholars, who expressed doubt that everything, that Anton Semyonovich wrote about his educational achievements, had taken place in reality. Some detractors called him a “storyteller”, and his pupils, – «boys in sweet syrup».

In 1932, A.S. Makarenko wrote his second novel, *FD-I*, which was, in fact, the actual continuation of *March of 30*. This work had been also written in the genre of a series of essays. He continued here the story of the commune and its affairs: *March of 30* ended with the return of the communards from the Crimean campaign, and *FD-I* just started with this episode. Makarenko offered the manuscript to “Fiction”, but the fate of this novel wasn’t so successful. In all probability, the publishing staff employees decided that it would be enough the first “fairy tale” (*March of 30*). In result, the manuscript lay there for several years, and most of its text was lost forever. Only in 1950, the surviving part of the novel was first published, and later it was always included in the collected works and other publications. This book clearly shows the idea of disciplining children by means of useful organized activities. The author dwells in detail on the idea that verbal education is useless without accompanying it by *gymnastics of behavior*.

Stylistically, the first two novels of Makarenko are very similar in form and plot. Both are very interesting, filled with a lot of details that characterize the educational system of Makarenko. The novels reflect the social and cultural realities of the Soviet society of the time. These novels is a pedagogical event and at the same time a monument of the epoch.

The commune had close ties with the local theater. The communards visited it according to a specially designed schedule, so, all the communards, without exception, had to view the entire repertoire. The theatrical life was close to Makarenko. He wanted to try his creative powers in the drama genre. His play *Major* depicted some episodes that had taken place in the commune. It was completed at the end of 1932, and it was staged in some theatres.

Makarenko’s most famous literary work, his masterpiece *Pedagogical Poem* (1925-1935) was written in fits and starts, mainly at nights, in the few free minutes and hours, without interrupting for a day the practical activity in the colony and the commune. The main content of it is the period of Makarenko’s activity at the colony. It isn’t a coincidence that the manuscript at first was entitled *Gorkovtsy* (i.e. *Gorky wards*).

The publication of the book was preceded by an intensive correspondence between the author and A.M. Gorky. In one of the letters, A.S. Makarenko

described his “pedagogical faith”. He emphasized the dialecticism of pedagogy; this means that no “absolutely correct” pedagogical measures or systems could be established forever. Any dogmatic position that didn’t proceed from the circumstances and requirements of a given moment and a given stage of the development of a pedagogical situation, would always be flawed. Makarenko declared a living labor collective the main tool of education. That’s why basic efforts of the organizer should be directed to its creation and preservation.

In the first part of the book the author showed the process of the initial creation of a team out of “lost and backward” people. Makarenko was able to depict this process thanks to the fundamental principle: the team should be in a joyful labor stress. Only working people could be creative and may be transformed in a positive sense. In the second part of his “poem” Makarenko deliberately didn’t set himself the theme of remaking a person. He believed that the remaking of a single individual, a separate individual, was a secondary topic for the modern Soviet pedagogy; right now we need to introduce mass new education. Therefore, the author placed the collective and the dialectic of its development in the center of the narrative.

At the same time, in the third part of the book, Makarenko set the task of showing how a healthy team could be easily propagated by “budding”. And this “budding”, as it was well known, was brilliantly carried out by him in practice; we mean the transition of Makarenko from the Trepke colony to the Kuriash one, and then to the commune, together with a group of «reliable Gorkovites».

Makarenko showed the way of developing a child’s personality, based on the principles of humanism, the respect of his positive activity, and the trust in the growing person. From the pages of the book arose living types of pupils with their complex destinies and difficult characters, as well as images of teachers and, above all, Makarenko himself.

Pedagogical Poem has successfully passed the most impartial test, – the test of time. It harmoniously combines the novelty, and in some ways even the exoticism of the material, the vividness of the writing, the depth and richness of its ideological content. The book aroused the keen interest of the reading public. New editions followed one after another. For ideological reasons, separate pages were cut out of the text due to the political situation in the country in different years and even decades of the Soviet power.

The book has been published dozens of times abroad, not only in the countries of people democracy, which was quite natural, but also in capitalist countries: in Germany, Japan, etc. It was translated in 36 languages. This truly unique and inimitable literary work has brought the worldwide fame to the author. It wouldn’t be an exaggeration to say that thanks to this book, A. S. Makarenko has become one of the most published Russian authors abroad and at home, on a par with L.N. Tolstoy, F.M. Dostoevsky, A.P. Chekhov, A.I. Solzhenizyn and M.A. Sholokhov.

Pedagogical Poem, in essence, marked a new stage of pedagogy. It stays one of the most widely read, popular and well-known pedagogical work, not only in our country, but around the world. However, the first complete edition of the book was published – just imagine! – in 2003. The scientific editor, the author of the notes was a well-known researcher, doctor of pedagogical sciences, professor Svetlana Sergeevna Nevskaya. This version of *Pedagogical Poem* appeared in the Internet in 2010.

The author of this article has repeatedly communicated abroad with foreign teachers, and each time I noted with satisfaction that they knew the name of Makarenko and the title of his main work. But many of them still imagine the education system in modern Russia as it was described by Makarenko almost a hundred years ago.

The books of A. S. Makarenko are intended not only and not so much for in-depth study by specialists of pedagogy, but for reading them by common people, even far from this field, for reading just like that, “for themselves”, in order to get intellectual pleasure. However, the fame of the pedagogical book, strange as it may seem, rather harms to “*Pedagogical Poem*” than it helps it to find new readers. This is explained by the fact that in the domestic reading practice there has long been an extremely persistent prejudice against any kind of pedagogical literature.

If in *Pedagogical Poem* the theme of “reforging” occupied one of the main places, then in the novel *Flags on Towers* – the theme is quite different. It was precisely defined by the writer himself: «A happy children’s collective, free from antagonisms and so powerful that any child, including the offender, easily and quickly takes the right position in the collective»²⁵.

However, the powerful educational power of the team doesn’t exclude, of course, the possibility of very tense situations, especially in cases when people come to the commune “from street”. In contrast to *Pedagogical Poem*, the narrative here is conducted from the third person. This made it possible for the author to show the process of forming characters of colonists, to reveal their inner spiritual world, to show the indissoluble connection of each child with the collective of their peers.

The book is filled with vivid images, situations and events, so it’s not surprising that the story was filmed in 1959. The role of the head of the colony was played, as in the previously released feature film *Pedagogical Poem* (1955), by the wonderful film actor Vladimir Nikolaevich Emelyanov (1911-1977).

Book for Parents, which the author defined as an “artistic and theoretical work”, was published in 1937 in four issues (No. 7-10) in the literary journal «Krasnaya Nov» («Red New»), as well as in the publishing house “Fiction” as a separate edition. It was an incredible, stunning success. All Soviet periodicals

²⁵ V.B. Pomelov, *A.S. Makarenko i ego pedagogicheskoe nasledie [A.S. Makarenko and his pedagogical heritage]: monograph*, Kirov, VyatGU, 2021, p. 79 (in Russian).

wrote about the book. Each newspaper included on its pages at least a small excerpt from the book.

In 1937, *Lectures of children's education* were published. These were literary-processed radio lectures by Makarenko. The titles of the book chapters give an idea of the content: *General conditions of family education, On parental authority, Game, Family economy, Discipline, Education in work, Gender education, Education of cultural skills*.

Book for Parents and *Lectures of children's education* marked the start of a whole direction in the Russian pedagogical literature. Soviet publishing houses started publishing popular science books intended not only for professional educators, but also for parents.

Such works of A.S. Makarenko as *Methods of Organizing the Educational Process, Problems of the Soviet School Education, Some Conclusions from Pedagogical Experience*, numerous journalistic articles and notes, stories and essays were of great importance for the Russian pedagogical science. They have for many years determined the main direction of the development of Soviet pedagogy and haven't lost their relevance up to the present time.

The novel *Honor* is the only major work by Makarenko that isn't directly devoted to the educational topic. The author worked on it in 1937-1938. For the first time the story was published in 1938 in the literary journal «October». It's based on author's memories of his childhood and youth, and, in general, the book has an autobiographical character. The action takes place in the last pre-revolutionary and first Soviet years in a small town, in which the settlement of Kryukov is unmistakably guessed. The author put the problem in the center of his narrative: a civic choice that every young man had to make in those years, while preserving his honor at that.

A.S. Makarenko's literary heritage is extensive and multifaceted. Many of his works were published in separate editions, as a part of pedagogical one-volume and two-volume books. In the 1950's, the collected works were published twice in 7 volumes; the second edition completely copied the first. In 1983-1986, the collection was published in 8 volumes. The laboratory *Makarenko-Referat* (Goetz Hillig, University of Marburg, Germany), published a seven-volume collection of works, with the original text or its typewritten copy on the left side of each page, and the translation of the text in German on the right one. The research laboratory "Pedagogy of A.S. Makarenko" at the Nizhny Novgorod state pedagogical University published 9 large volumes of works by Makarenko, which had been neither included earlier in the collections of his works; some were published for the first time without distortions.

The author of this article has published a monograph *A.S. Makarenko and his pedagogical heritage* (Kirov, 2021). The first part of it is devoted to the biography and pedagogical events of Makarenko, the second one is about his colleagues, followers and researchers.

All these editions help to present the pedagogical ideas of the great teacher significantly better than earlier. Interest to the Makarenko's literary and pedagogical heritage continues to grow constantly.

2.9 *The life of A.S. Makarenko in Moscow*

In February 1937, A.S. Makarenko and his wife moved to Moscow for a permanent residence. The teacher hoped that he would be able to continue his practical teaching work in a children's colony or in a regular school in the capital, but soon these hopes were dispelled like smoke²⁶.

The academician Ele Issaevich Monoszon (1908-1987), who at that time was a young employee of the NCP of the RSFSR, said to us, that at the initiative of the trade union committee of the NCP, he was instructed to invite A.S. Makarenko to read author's lectures *Problems of the Soviet school education*²⁷.

The people's commissar of Russian education in 1937-1940 was then Pyotr Andreevich Tyurkin (1897-1950). He seemed to distance himself from this initiative. He said that it was an initiative from below, and he was not responsible for any consequences²⁸.

In January 1938, Makarenko gave four lectures in the NCP. The rank-and-file staff met these lectures with good will, but "the top" of the NCP, the notorious "pedagogical Olympus", against which Anton Semyonovich fought so hard, gave a scolding to Monoszon. «What kind of pedagogy are you promoting with the help of this Makarenko»? This phrase Monoszon has heard from his chef²⁹.

In general, Anton Semyonovich was constantly reproached, that his "system", they say, brought a positive pedagogical result only in "colony-commune" conditions, but it's not applicable to ordinary schools. Makarenko, of course, sought to dispel these prejudices. In the summer of 1938, he made a request to Mosgorono to allocate a school for him and his followers to continue their pedagogical experiment in "normal" school conditions, but he got a refuse³⁰.

²⁶ V.B. Pomelov, *Put' v pedagogiku nachinalsya v Vyatke* [The path to pedagogy started in Vyatka], «Vyatskiye zapiski», vol. 14, Kirov, Gertsenka, 2009, p. 110 (in Russian).

²⁷ NCP (NarComPros), i.e. narodny commissariat prosveshchenia (in Russian), People's Commissariat of Education, predecessor of ministry of education. RSFSR, i.e. Rossijskaya Sovetskaya Federativnaya Socialisticheskaya Respublika (in Russian), Russian Soviet Federative Socialist Republic. This was the official name of Russia in the period of the USSR.

²⁸ V.B. Pomelov, *Vyatskie pedagogi i psihologi* [Teachers and psychologists from Vyatka]: monograph, VyatGU, 2020, p. 90.

²⁹ Id., *Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraya* [Teachers and psychologists of the Vyatka Region]: monograph, Kirov, Informtzentr, 1993, p. 58.

³⁰ Mosgorono - Moskovskij gorodskoj otdel narodnogo obrazovaniya (in Russian), i.e. Moscow city department of people education.

A.S. Makarenko recalled one of his meetings with educational “celestials”: «I was invited by the professors to help them write a textbook on pedagogy. I said – yes, but tell me first, shall we write the pedagogy of *today* or *tomorrow*? They said, they couldn’t write the pedagogy of tomorrow; we’d like to write the pedagogy of *today*. Then I said, as long as you write the pedagogy of *today*, life will overtake you, and as a result, you will write the pedagogy of [...] *yesterday*»³¹.

Later on, Ivan Andreevich Kairov, ministry of education and president of academy of pedagogical science of the USSR, remembering this meeting, testified, that the discrepancy arose on the problem of indoctrination³².

A.S. Makarenko was invited to the celebration of the 20th anniversary of school of the Yaroslavl Railway (in Moscow) on February 18, 1939. For him it was a real surprise that at that time A.K. Volnin worked at this school. This meeting of two remarkable teachers was joyful, but, alas, the last one³³.

In mid-March 1939, Makarenko and his wife Galina Stakhievna Sahlko-Makarenko (1891-1962) had a two-week-rest at the literary fund recreation center *Writer*, located near the Golitsyno station, 40 km of Moscow³⁴. A.S. Makarenko died on April 1st, 1939 from a heart attack at the Golitsyno station of the Belarussian-Baltic Railway, returning from the recreation center.

Vitaly Makarenko recalled

On April 3rd, 1939, in Paris, I bought a Russian newspaper, opened it and the headline ‘The writer A. Makarenko died’ caught my eye. I reread the short article several times, and there could be no doubt that Anton had left us forever. I served a memorial service in the Alexander Nevsky Cathedral and for a long time afterwards I couldn’t hold back my tears. [...] I lost in him the noblest, most sensitive and, probably, the most intelligent person of those whom I have met on my life path³⁵.

A few words about A.S. Makarenko’s brother Vitaly. Since August 1919, V.S. Makarenko has served as a lieutenant in the counterintelligence department in «the white army» of A.I. Denikin; then he was the commander of a machine gun company in «the white army» of P.N. Vranghel. Sentenced to death by “Reds”, he narrowly escaped death, – Vitaly fled literally from the place of execution. He managed to emigrate to Turkey in November 1920.

³¹ I.A. Kairov, *Nezabyvaemoe [Unforgettable]*, «Uchitelskaya gazeta», 1978, March, 28 (in Russian).

³² *Ibid.*

³³ V.B. Pomelov, A.K. Volnin: *v teni velikogo uchenika [A.K. Volnin: in the shadow of the great disciple]*, «Istoriko-pedagogicheskij zhurnal», n. 2, 2018, p. 124 (in Russian).

³⁴ M. Shevchuk, *Olyaksander Kostyantynovich Volnin, Senior Director of the Poltava Higher Education Institute*, «Naukoviy visnik of the Melitopol State Pedagogical University», n. 2, 2016, p. 296 (in Ukrainian).

³⁵ V.S. Makarenko, *Moj brat Anton Semenovich [My brother Anton Semyonovich]*, «Sovetskaya pedagogika», n. 7, 1991, p. 104 (in Russian).

He moved then to Bulgaria, and finally he settled in France in 1923. There, Vitaly first got a job as a laborer at a metallurgical plant, then he worked at a ship repair company, and later he became a photographer. Eventually Vitaly even opened his own photo studio.

On August 7th, 1920, his daughter, Olympiada, was born, but he never saw her. His wife Anna Petrovna Brilliantova (?-1953), as a wife of a white officer-emigrant, was deprived of all civil rights in the Soviet Russia, and she was forced to transfer the girl to Anton Semyonovich. Olimpiada was brought up in the colony and commune on a par with other children. The first son of Vitaly and his wife Anna, George (1918-1921), didn't survive the torments of the civil war.

Anton and Vitaly were in correspondence from the end of 1922 to the fall of 1929, when the Soviet regime has become much more stricker. Receiving and storing letters from abroad has become tantamount to suicide.

V.S. Makarenko died on July 22nd, 1983, at the age of 88, in a nursing home in the city of Hyeres, near Toulon. His daughter, Olimpiada, died in 2001, far outliving her husband, the songwriter Sergei Alexandrovich Vasiliev (1911-1975).

Their eldest daughter, Galina (born 1938), starred in films in 1950s, but eventually she has become a journalist. The youngest daughter Ekaterina (born 1945) is a well-known theater and film actress, People's Artist of the RSFSR. Olimpiada's son Anton (born 1953) is a prominent theater director³⁶.

Closing reflections

There exist a significant number of publications about the theoretical and practical heritage of A.S. Makarenko. Scientific conferences dedicated to the life and work of A.S. Makarenko are held. According to the author of this article, Makarenko is one of the hundred great teachers in history³⁷.

Despite this, the work of the great teacher remains, nevertheless, insufficiently studied. There are still many "white spots" in his biography. The main thing that haunts researchers is that, despite the seemingly universal recognition, the pedagogical system of Makarenko allegedly didn't spread in the USSR (Russia) and other countries. The external expression of the Makarenko system is, as everyone knows, the combination of children's studies with productive work. But at present, such "a combination" is not provided for by any educational standards in the Russian Federation. Moreover, even small patches of land on

³⁶ V.B. Pomelov, *A.S. Makarenko i ego pedagogicheskoe nasledie [A.S. Makarenko and his pedagogical heritage]*, Kirov, VyatGU, 2021, p. 79.

³⁷ Id., *100 velikih pedagogov [100 great teachers]*, Moscow, Veche, 2018, pp. 369-373.

which school gardening sites were previously located, and where students could get at least initial labor skills, are now being eliminated everywhere, first of all, of course, in large cities in order to use these territories for other, “more important” needs.

The problem of implementing the Makarenko system has occupied the author of this article for more than forty years. And throughout all these years, our opinion about the nature and form of the implementation of the Makarenko system has repeatedly changed. Not for opportunistic reasons, no, but solely due to the fact that life itself and all the accompanying realities, both spiritual and material, were changing. It seems obvious to us that the realities of modern life simply suggest the correct solution of the problem of the rational use of the pedagogical legacy of A.S. Makarenko. So, for example, it is known that in many educational institutions all kinds of research laboratories are becoming more widespread. Teams of like-minded people are being created. They are working on solving quite important tasks, having practical application, and sometimes even scientific significance.

Modern schoolchildren and students don't assemble drills, as communards of the thirties did, but they create computer software and 3D models, improve robotics and various electronic devices and gadgets. And they use the same Makarenko brigade method at that. Similar examples multiply day by day in the Russian education. This is «the modern reading», in other words, the implementation of A.S. Makarenko's ideas nowadays. At least, this is how it seems to the author of the article.

«Le querce non fanno limoni». Mutamenti scolastici e sociali nelle testimonianze orali relative agli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta

Chiara Martinelli
Department of Education, Languages,
Literatures and Psychology
University of Florence (Italy)
chiara.martinelli@unifi.it

«Oaks do not make lemons». Scholastic and social changes in oral sources during 1950s, 1960s and 1970s

ABSTRACT: The paper aims at analysing the repository collected by the University of Florence in the framework of the PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)». The repository constitutes a pivotal source in defining how scholastic perception changed in Italy throughout late 1940s and 1970s. In particular, it is possible to study the relationship between pupils, society and scholastic institutions: on this regard, the paper highlighted the growing spaces of self-determination and wellness pupils gained after 1968.

EET/TEE KEYWORDS: School memory; Italian history; Pupils; 1968 movement; Italy; XX Century.

1. *Memorie di scuola, mutamenti scolastici e cambiamenti sociali*

Il calamaio.

I banchi biposto dalla spalliera di legno.

I banchi in formica.

La cartella.

La cartella a tracolla, lo zaino, la penna, la penna cancellabile.

Le lezioni.

Frontali.

A gruppo.

Nel doposcuola.

A classe integrata.

A classe senza zaino.

Cosa accomuna queste esperienze? Cosa, invece, le distanzia, le connette, le attraversa? È su questi perni che conviene incentrare la ricerca di una memoria collettiva nella storia dell'educazione italiana nel secondo Novecento. Quale il ruolo della scuola nella società in cui le diverse generazioni di italiani sono cresciuti – sia esso quello dell'istituto garante della struttura sociale o quello apparentemente debole, ma in realtà profondamente sintomatico, consegnatole dalla società neoliberista e meritocratica¹; quale l'influsso della scuola sulle vite di italiane e italiani lungo gli anni della ricostruzione, dell'egemonia centrista, del centro-sinistra, della contestazione, degli anni di piombo, della normalizzazione craxista. Singole sono le memorie; ma seguirle, tracciare i fili rossi che si dipanano lungo le loro vicissitudini e i loro racconti consente di rinvenire il tessuto di una storia intima collettiva. Una storia da condividere e rinsaldare con strumenti innovativi, vicini alla filosofia dell'*open access*, per arrivare a comunità non raggiunte dai risultati della ricerca storica². Una cura resa tanto più necessaria dal contesto post-pandemico, e dalla necessità di ritrovare motivi e meriti di una convivenza che non si riduca alla mera coabitazione³.

Questa è la traiettoria su cui si dipana il presente contributo, frutto del progetto «Memorie d'infanzia» che l'Università di Firenze ha condotto nell'ambito del PRIN 2017 «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)». Interrogare le persone nate tra il 1945 e il 1961, chiamarle a rievocare e a tornare alle vicende della propria infanzia è il fine dell'iniziativa. A essere coinvolti, gli studenti di Scienze della Formazione Primaria iscritti al corso di Storia dell'Educazione, che negli anni accademici 2019/20 e 2020/21 sono stati chiamati a intervistare una persona per comprenderne le vicissitudini scolastiche. Le lezioni, oltre a giovare di esempi di interviste forniti nelle classi Moodle, prevedevano laboratori sulla storia orale e sulle modalità di condurre un'intervista, affinché gli studenti fossero in grado di svolgere nel miglior modo possibile la consegna.

Una parentesi merita la formulazione delle domande. Benché avessero a disposizione un file con numerosi esempi a cui attingere e avessero, nel corso delle lezioni, discusso e commentato altre videointerviste, gli studenti non erano

¹ M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017 e S. Cingari, *La meritocrazia*, Roma, Ediesse, 2020.

² G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Florence University Press, 2019, pp. 41-54.

³ M.A. Galanti, *L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione*, «Studi sulla formazione», vol. XXIII, n. 2, p. 62.

obbligati a seguire una scaletta predeterminata⁴. Il dialogo tra intervistato e intervistatore, nello scaturire dalle suggestioni e dalle pieghe che di volta in volta emergono nel racconto e nel parlato, richiede infatti flessibilità, empatia, capacità di ascoltare e di far sentire a suo agio l'altro: tutte qualità umane indispensabili per condurre un'intervista ma, parimenti, fondamentali da possedere per un futuro insegnante di scuola primaria⁵.

È stato già dimostrato, con altri progetti, la fecondità della storia orale e delle storie di vita degli insegnanti nello stimolare i futuri professionisti dell'educazione⁶; a costituire un imprescindibile punto di innovazione, tuttavia, è stata la scelta di intervistare ex-studenti, da tutta Italia⁷. Un approccio, quest'ultimo, che rischia, quando non attentamente monitorato, di dar luogo a un'eterogeneità difficilmente controllabile e analizzabile, ma che, per contro, invita i futuri educatori ad avvicinarsi empaticamente a condizioni studentesche passate, alle sue esigenze, alle sue domande, alle sue potenzialità. Difficoltà legate al lockdown, alla pandemia e al distanziamento sociale hanno suggerito una certa elasticità nel gestire le coorti interessate: sono state così accettate, qualora non fosse stato possibile procedere altrimenti, anche interviste effettuate a persone nate negli anni Trenta e nel periodo 1962-1971. Su questa necessità è, tuttavia, doveroso porre qualche distinguo. Mentre l'ampliamento delle coorti agli anni Sessanta-Settanta si è rivelato un esperimento fruttuoso e fecondo di suggestioni storiografiche, l'estensione temporale agli anni Trenta ha presentato alcune problematiche di fondo, tra cui la – ovvia – constatazione che gli intervistati nati in quegli anni tendono a dilungarsi sull'esperienza bellica, sottacendo le vicissitudini scolastiche⁸. Il proposito per i prossimi corsi di Storia

⁴ Tra le domande consigliate, figuravano le seguenti: 1) Faccia una breve presentazione di se stesso. Quando è nato, dove è nato, qual era il suo contesto di origine? 2) Quanto è stato lungo il suo percorso scolastico? Quali scuole ha frequentato? 3) Con quali mezzi raggiungeva le scuole che ha frequentato? 4) Come ricorda il/la maestro/a e i compagni? 5) Quali metodi didattici erano utilizzati? 6) Il/La maestro/a aveva delle preferenze? 7) erano evidenti differenze sociali tra i suoi compagni di classe? 8) Qual era il rapporto dei suoi genitori con la scuola? La incoraggiavano a studiare? 9) Ricorda, durante il suo percorso scolastico, degli eventi politici, sociali che la colpirono? 10) Come ricorda la disposizione della sua aula scolastica? 11) Quali erano i materiali richiesti per l'attività scolastica? 12) Cosa le ha lasciato l'esperienza scolastica?

⁵ L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020, p. 64 e A. Portelli, *L'intervista nella storia orale*, in M. Pistacchi (ed.), *Vive voci. L'intervista come fonte di documentazione*, Roma, Donzelli, 2010, p. 8.

⁶ A. Cagnolati, B. De Serio, *La memoria delle anziane maestre. Ricerche radici per costruire storie*, in Bandini, Oliviero (edd.), *Public History of Education*, cit., pp. 197-210, e A. Barausse, *Gli "archivi. della memoria" e il rinnovamento del "fare" storico scolastico*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.

⁷ Cfr. anche Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit.

⁸ P. Gabrielli, *Se verrà la guerra chi ci salverà? Lo sguardo dei bambini sulla guerra totale*, Bologna, il Mulino, 2021.

dell'educazione è, pertanto, quello di chiedere agli studenti di non intervistare persone nate prima del 1943/44, in modo tale da poter ovviare a questa criticità.

Riversare le interviste su Youtube per consentirne la libera fruizione ha costituito il passo successivo; tutte sono state indicizzate con gli hashtag #Memoriedinfanzia e #Memoriediscuola, per consentirne la libera individuazione. È in corso, da parte del Laboratorio di Public History of Education dell'Università di Firenze, il loro studio, attività propedeutica all'inclusione di queste fonti nel portale www.memoriascolastica.it, che, frutto della collaborazione delle Università di Macerata, Cattolica di Milano, Roma Tre e Firenze medesima, ha visto la luce nello scorso ottobre e si va di mese in mese arricchendo di nuovi materiali⁹: tutte le interviste, una volta analizzate, sono scaricate e conservate in più hard disks, in modo da prevenire il prevedibile – e rischioso – deterioramento a cui le fonti digitali troppo spesso vanno incontro.

Duecentocinquanta sono le interviste fino ad adesso prodotte su questo argomento; variabile è la loro lunghezza – le più brevi durano poco più di mezz'ora, le più lunghe raggiungono le due ore. Allo stato attuale dei lavori, ottantacinque sono state schedate e inserite nel portale. Alcune prime statistiche possono fornire un iniziale ragguaglio sulla consistenza e sulle potenzialità esplicative. Sul periodo storico, innanzitutto: stante il fatto che una videointervista copre solitamente più di un decennio, la maggioranza relativa (trentadue, il 37,5%) riguarda gli Anni Settanta; seguono, a poca distanza, le interviste che risalgono agli Anni Sessanta (venticinque) e Ottanta (venti), e quindi agli Anni Cinquanta (diciassette) e Novanta (dodici); poco rappresentati gli anni Trenta, Quaranta e il primo decennio degli Anni Duemila. Molto ampio il range delle persone intervistate: la più anziana è Marcella Dei (n. 1932), la più giovane è Giulia Freni (n. 1996), benché sia necessario chiarire come la maggior parte degli intervistati sia nato tra la fine degli anni Quaranta e i primi anni Sessanta. Più uniforme la provenienza geografica: poiché gli intervistatori sono, in massima parte, studenti dell'Università di Firenze, sono state privilegiate le testimonianze toscane (settantadue, l'85% del totale). Da sottolineare, tuttavia, la minoranza significativa rappresentata dalle altre regioni italiane, quelle meridionali soprattutto (Calabria e Campania in testa). Possibile è dunque, intraprendere in questa fase del percorso una prima riflessione su queste fonti, sui loro percorsi e sulle loro suggestioni che cerchi di coniugare il rigore dell'analisi storiografica alla necessità di renderle canali vivi di storia e memoria¹⁰.

⁹ Cfr. l'indirizzo web <<https://www.memoriascolastica.it/>> (ultimo accesso: 21.12.2021). Questo portale web, realizzato nell'ambito del PRIN 2017-2020 «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» raccoglie numerose banche dati relative alle fonti per lo studio della storia dell'educazione: tra queste, l'articolo utilizza la banca dati *Memorie educative in video*, disponibile al seguente indirizzo web: <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze>> (ultimo accesso: 21.12.2021).

¹⁰ C. Martinelli, S. Oliviero, *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public*

Questo è l'obiettivo del presente contributo. Impari è tuttavia il fine, se pensiamo alle innumerevoli piste di ricerca che le fonti dischiudono. Alcuni (e ben circoscritti) nodi saranno dunque al centro dell'analisi. Il rapporto tra individuo e società, quale quello storicamente determinatosi nel corso delle vicende della seconda metà del Ventesimo secolo. La critica a un neoliberismo tardo-moderno inefficace nella gestione del Covid-19 ha evidenziato tutto un filone di studi che, dalla filosofia alla politologia fino alle scienze dell'educazione, ha intravisto nel Sessantotto e negli anni Settanta l'atto di nascita di un'inedita concezione dell'individuo come singolarità da tutelare contro istituzioni tacciate come potenzialmente lesive per quest'ultimo e per le sue potenzialità¹¹. La riflessione, già densa e profonda in molti settori, esige tuttavia ulteriori indagini di carattere storico e storico-educativo. Ascoltare le memorie, le sensazioni, i ricordi di chi ha vissuto quei decenni ci consentirà di capire se davvero il Sessantotto possieda quella caratura periodizzante che è stata individuata; quali le radici di un tale mutamento; e cosa, infine, questa trasformazione ci ha arrecato. L'articolo si focalizzerà pertanto sulle sensazioni e le memorie di chi studiò negli anni Cinquanta, Sessanta e i primi anni Settanta, affidando a ulteriori approfondimenti la decostruzione delle pratiche educative negli anni Ottanta e Novanta.

2. «Nel campo 'un c'erano i soldi». Scuola e società negli anni della Ricostruzione e del boom.

Com'era la tua scuola?, è una domanda che emerge spesso nelle interviste dei futuri maestri. E la risposta non è univoca. Esiste innanzitutto un primo, fondamentale discrimine: scuola di campagna e scuola di città. Nascere in una casa colonica piuttosto che in una palazzina di città segnava la qualità dell'istruzione elementare, nel profondo¹². I moniti che già negli anni Cinquanta Lamberto Borghi diffondeva nel suo *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* per una radicale riforma dell'istruzione rurale incontrano una pregnante conferma nelle testimonianze degli intervistati¹³. La consuetudine, invalsa fino ad anni Sessanta inoltrati, di istituire delle pluriclassi nelle scuole di campagna

History e didattica, «Scholè. Rivista di educazione e studi culturali», vol. LIX, n. 1, 2021, pp. 79-83.

¹¹ G. Chiosso, *Antiautoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, in C. Xodo, M. Benetton, (edd.), *Sessantotto pedagogico: passioni, ragioni, illusioni*, Padova, Studium, 2018, pp. 130-54; R. Pagano, *Il Sessantotto oltre il Sessantotto. Linee di continuità/discontinuità educativa*, in *ibid.*, pp. 214-21; P. di Martino, *Lo "spettro" del Sessantotto e l'epifania del "nuovo spirito" capitalistico: effetti non ricercati*, «Formazione, lavoro, persona», n. 24, 2018, pp. 64-71.

¹² Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., pp. 189-195.

¹³ L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, pp. 95-100.

sottraeva tempo e concentrazione agli alunni, che non solo, diversamente dai compagni di città, erano costretti a condividere il tempo scuola e l'insegnante con alunni di altre età e altri programmi, ma rischiavano, come sottolineato in alcune interviste, di non seguire le lezioni con la dovuta concentrazione. Facilmente, infatti, la spiegazione riservata alle altre sottoclassi distoglieva dallo svolgimento della propria consegna¹⁴. Su diciannove ex-studenti che discorrono di pluriclassi, solo tre le considerano positivamente, rammentandole come un ambiente capace di stimolare gli alunni a imitare i compagni più grandi: ma sono, per la maggior parte, testimonianze di persone che hanno frequentato la scuola elementare alla fine degli anni Sessanta, in classi di poco più di dieci alunni¹⁵.

I più scettici sono, sintomaticamente, coloro che nel corso delle elementari si sono trasferiti in un contesto cittadino, trovandosi quindi di fronte a un altro modo di insegnare. Tra questi figura Franca Benvenuti (San Vincenzo, n. 1952). «Quando la maestra spiegava» ricorda nell'intervista «alle altre classi le cose, perché anche se ti dava da fare, quando ero in prima o in seconda, anche se ti dava da fare delle attività tue, inerenti alla tua età, però la sentivi la voce, che quella spiegava a quegli altri, a quegli altri bimbi, altre cose»¹⁶. Una situazione, quest'ultima, che ostacolava, o addirittura impediva, l'acquisizione delle abilità di base: ancora alla fine della seconda elementare, Antonella Bruni (San Gimignano, n. 1962) affermava di non conoscere l'alfabeto¹⁷. Nel caso di un trasferimento da un contesto rurale a uno cittadino, inevitabile si profilava lo scontro con programmi e gestioni del tempo radicalmente altri¹⁸. Ne discorre sempre Bruni stessa, trasferitasi dopo la seconda elementare in una scuola del centro di San Gimignano. «All'inizio» confessa la videointervistata, «non è stato facile [abituarsi] perché nella campagna l'insegnamento era un po' più blando era più semplice»¹⁹. Quando non accadeva nel corso della scuola elementare, la transizione si presentava con il passaggio agli studi secondari. E ciò non significava che non potesse essere ugualmente drammatico, perché nette sembrano, fino agli anni Sessanta, le differenze tra vita di campagna e vita di città; tra una cultura contadina il cui accesso ai beni non alimentari era ostacolato dalla mancanza di denaro, e una cultura di paese o di città che,

¹⁴ C. Martinelli, *Senza capirne il significato. Memorie d'infanzia*, <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/senza-capirne-il-significato-memorie-dinfanzia>, 26 ottobre 2021 (ultimo accesso: 21.12.2021).

¹⁵ Cfr. *Memorie d'infanzia – intervista ad Alessandro Lapini*, <<https://www.youtube.com/watch?v=LRGU4Dn7Qyo&t=1s>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 8.47 e ss.

¹⁶ Martinelli, *Senza capirne il significato* cit.

¹⁷ Ead., *Dalla campagna alla città. Memorie d'infanzia*, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/dalla-campagna-alla-citta-memorie-dinfanzia>> (ultimo accesso: 21.12.2021).

¹⁸ Ead., *Dalla campagna*, cit.

¹⁹ *Ibid.*

invece, nelle transazioni monetarie trovava il suo fondamento²⁰. Ancora negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, infatti, nelle campagne italiane sopravviveva una cultura del baratto e dello scambio di cui in città si era ormai persa la memoria²¹. In questo caso, le differenze potevano essere visibili fin dalla scuola elementare, se il bacino d'utenza di quest'ultima racchiudeva sia artigiani e commercianti sia mezzadri e braccianti. Differenze di vestiario, di condizioni igieniche, di lessico caratterizzavano fin da principio i rapporti tra gli alunni – e spesso li dividevano, inesorabilmente. Il confronto con le più agiate compagne di paese è, ad esempio, ben presente nella testimonianza di Franca Gavilli (Signa, n. 1941): «Loro l'erano privilegiate noi no perché l'erano di paese [...] Andavano a lavorare i suoi genitori e portavano a casa i soldi gl'avevano i soldi invece noi 'un si vedevano i soldi...nel campo 'un c'erano i soldi!»²².

Le conseguenze si riverberavano anche nell'accesso all'informazione: ancora nei primi anni Settanta, una maestra della scuola elementare di Fastello, paese di campagna del viterbese, aveva trovato nella lettura in classe del settimanale «Gente» l'unico modo per rendere edotti i suoi alunni dell'esistenza della Regina d'Inghilterra²³. Quando, da quest'ambiente, Lorena Cannone (Viterbo, n. 1964) passa a una scuola media di città il disagio diventa fortissimo, tanto da farle meditare l'interruzione degli studi tra l'estate della seconda e della terza media:

non mi sono trovata bene da che sono uscita dal pullman e così tutti e tre gli anni perché erano tutti più vip tutti più signorini io venivo comunque da un paese di campagna con delle amicizie che erano tutte come me non mi dovevo confrontare con nessuno perché se avevo la calza bucata e ripassata con il filo dalla mamma ce l'avevano anche gli altri²⁴.

Ma il passaggio da una scuola elementare rurale a una scuola media cittadina era un evento raro, che non ricorre se non nelle testimonianze di chi era cresciuto negli anni Sessanta e Settanta. E i ragazzi degli anni precedenti? A rispondere interviene Cannone stessa: interrompevano gli studi dopo la quinta elementare. Alcuni distinguo sono, tuttavia, necessari. Negli anni Quaranta e Cinquanta, così come nei decenni successivi, l'obbligo scolastico vigeva fino a quattordici anni: lo aveva fissato nel 1923 la Legge Gentile, e lo aveva ribadito nel 1948 l'articolo 34 della Costituzione italiana²⁵. Ma era un obbligo disatteso: due

²⁰ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Milano, Donzelli, 2002, pp. 19-21.

²¹ Cfr. L. Goretti, *I "neri bianchi". Mezzadri di Greve in Chianti tra lotte sindacali e fuga dalle campagne (1945-1960)*, Roma, Odradek, 2020.

²² *Intervista a Franca Gavilli*, <<https://www.youtube.com/watch?v=mwaTM-PX0Pw&t=2839s>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 23.16 e ss.

²³ *Memorie d'infanzia. Intervista a Cannone Lorena*, <<https://www.youtube.com/watch?v=tMRnNvT8exI&t=2395s>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 17.25 e ss.

²⁴ *Ibid.*, m. 39.25 e ss.

²⁵ Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., pp. 55-58.

terzi dei ragazzi tra gli undici e i quattordici anni, scriveva Lamberto Borghi nel 1958, non frequentava alcuna scuola²⁶. Statistiche a cui le videotestimonianze donano corpo e voce, rintracciando le storie che si svelano dietro numeri e grafici. Dei ventiquattro alunni che componevano la classe di Franca Tondini (Lucca, n. 1940), solo tre proseguirono negli studi: «I più bravi?» azzarda l'intervistatore; «No, i più ricchi» taglia corto Tondini²⁷. La proporzione era simile anche nella classe di Roberto Cacciatori (San Casciano Val di Pesa, n. 1944): «Andare alle medie era un po' un privilegio delle classi dominanti»²⁸ chiosa infatti al m. 14.49. Delle compagne ritratte nella foto di quinta elementare di Graziella Bartolini (Scarperia, n. 1949), nessuna varcò la porta di una scuola media o di avviamento²⁹. Diverse le motivazioni che sottostavano a una tale decisione. Motivazioni logistiche, innanzitutto: le scuole medie o di avviamento erano spesso troppo lontane dai casolari di campagna dove i videointervistati abitavano con le loro numerose famiglie contadine: a questo riguardo, il trasporto pubblico – la sua mancanza, o la sua presenza – poteva comportare una diversa traiettoria di vita. Motivazioni economiche: andare a scuola significava sicuramente posticipare l'ingresso nel mercato del lavoro, ma comportava soprattutto spese – spese di libri, di calzature, di vestiario – che non tutte le famiglie potevano permettersi. Motivazioni di opportunità, infine: ed era quest'ultima una decisione che colpiva soprattutto le ragazze, penalizzate rispetto ai fratelli a cui, invece, era consentito di continuare gli studi³⁰. Sono retaggi economici e culturali: con il matrimonio, le figlie avrebbero cambiato nucleo familiare, “disperdendo” un investimento faticosamente compiuto dalla loro famiglia per consentirne l'istruzione. È quello che disse il padre di Tonina Lari (Certaldo, n. 1936) al maestro che cercava di convincerlo a iscrivere la figlia a un corso di studi post-elementari: «ma guardi mi dispiace non mandarla a scuola perché lei avrebbe studiato bene ma io c'ho un maschio e non ho possibilità...studiare fo studiare il maschio perché le donne poi che vole poi si sposano e tutti i sacrifici che poi fo io per le femmine vanno via»³¹. Le donne non dovevano proseguire gli studi, dovevano imparare un mestiere: è il mantra che ricorre nelle memorie delle italiane nate negli anni Quaranta e nei primi anni Cinquanta. Nonostante un lontano parente di Leda Ragazzini (Poppi, n. 1945) provi a convincere i suoi genitori a iscrivere la figlia a una scuola

²⁶ Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, cit., p. 32.

²⁷ *Memorie d'infanzia Franca Tondini*, <<https://www.youtube.com/watch?v=tp9yi4rF2L4&ct=1562s>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 10.21.

²⁸ “*Memorie d'infanzia*” intervista a Roberto Cacciatori, <<https://www.youtube.com/watch?v=LQarWxlbjsA>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 14.49.

²⁹ *Memorie d'infanzia*, <<https://www.youtube.com/watch?v=IV3tmrLqMuE>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 30.01.

³⁰ M. Bracke, *La nuova politica delle donne. Il femminismo in Italia 1968-1983*, Roma, Edizioni di storia e di letteratura, 2019, pp. 34-38.

³¹ *Intervista a Tonina Lari*, <<https://www.youtube.com/watch?v=genN3DOMWKE>> (ultimo accesso: 22.12.2021), m. 1.02.59 e ss.

d'avviamento, questi ultimi preferiscono che diventi apprendista sarta, perché «allora s'aveva la concezione della donna che dovesse imparare un mestiere»³². Diventa un'apprendista sarta anche Graziella Bartolini, abbastanza sicura di non aver potuto continuare gli studi «anche perché ero una femmina. [...] all'epoca sì all'epoca era un giudizio delle persone quello di pensare che tanto una femmina è meglio se sa un mestiere»³³.

A essere ritenuta basilare, a esser considerata culturalmente importante, era la licenza elementare: un titolo indicato come il traguardo da raggiungere, soprattutto nelle campagne del secondo dopoguerra³⁴. Traguardo minimo e traguardo massimo: perché i tentativi di utilizzare la scuola come ascensore sociale non erano comuni, e spesso non erano neanche ben visti. Talvolta non erano apprezzati neanche dagli insegnanti, che si percepivano come i custodi delle chiavi di accesso alla classe media³⁵. Vero era che l'esame di ammissione, nel suo riferirsi a contenuti che esulavano il programma delle scuole elementari, richiedeva tutta una serie di lezioni private il cui costo, spesso, esorbitava dalle tasche dei più poveri: ma a volte quel limite economico poteva essere aggirato, e allora non era inconsueto sentir parlare di pressioni e minacce. Per un insegnante – quello di Leonardo Zanelli (Arezzo, n. 1943), nell'Arezzo degli anni Cinquanta – che impartiva al suo alunno ripetizioni gratuite di matematica affinché lui, orfano e figlio di un'inserviente, potesse accedere alla scuola media, ve ne sono altri di diversa opinione, e diverso approccio³⁶. Lo sperimentò Roberto Cacciatori (Castellina in Chianti, n. 1945) quando i genitori, benché di modesta condizione sociale, decisero di prepararlo agli esami di ammissione per la scuola media unificata: indignata, la maestra telefonò ai genitori per avvisarli che il figlio di un muratore non poteva frequentare la scuola del ceto medio³⁷. Simile, e ancor più fulminante nella sua crudezza, fu l'insegnante di Rosanna Perferi (Montevarchi, n. 1949) quando le disse: «le querce non fanno limoni»³⁸. Convinta dell'inutilità per Perferi di proseguire gli studi al termine delle elementari, si rivolse a lei in questo modo. Sono frasi destinate, ancora dopo decenni, a ferire chi le ricevette: «mi ha veramente fatto soffrire mi ha rattristato mi ha anche scoraggiato [...] da contadina non potevo pretendere un'istruzione

³² *Memorie d'infanzia: intervista a Leda Ragazzini*, <<https://www.youtube.com/watch?v=lz48wDLOgVw&t=511s>> (ultimo accesso: 29.11.2021) m. 8.39 e ss.

³³ *Memorie d'infanzia*, cit., m. 30.59.

³⁴ Cfr. *Memorie d'infanzia. Intervista a Rolando Panteri*, cit., m. 23.11 e ss.

³⁵ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1994.

³⁶ *Memorie d'infanzia: intervista a Leonardo Zanelli*, <https://www.youtube.com/watch?v=81B6rg1gx_c&t=12s> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 57.13 e ss.

³⁷ “*Memorie d'infanzia*” *intervista a Roberto Cacciatori*, cit., m. 13.11 e ss.

³⁸ C. Martinelli, “*Bella la scuola oggi, perché tutti sono seguiti*”. *Memorie d'infanzia*, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/bella-la-scuola-oggi-perche-tutti-sono-seguiti-memorie>, 6 dicembre 2021> (ultimo accesso: 22.12.2021).

superiore alle elementari»³⁹, riflette la videointervistata. Un'emarginazione concretizzata ed esemplificata dalla disposizione dei banchi, dal progressivo confino nelle ultime file che attendeva chi, come Perferi stessa, non raggiungeva i risultati auspicati: «se apprendevi vi era un po' più di considerazione se non apprendevi eri relegata negli ultimi banchi io non ho un buon ricordo delle elementari» afferma dal m. 20.20, e prosegue:

Mi dispiace di aver avuto la troppa severità da parte di un insegnante un insegnante se hai un bambino che ha delle difficoltà di apprendimento o di voglia deve essere un attimino più in grado di starle vicino di seguirla di più di aiutarla di aiutare il bambino in quel momento invece io non sono stata solo allontanata ma anche messa negli ultimi banchi perché si vede non riteneva che ero all'altezza di poter proseguire e mi tirava i capelli una sofferenza che poi tu porti con te⁴⁰.

Relegare negli ultimi banchi chi mostrasse difficoltà di apprendimento era tutt'altro che un comportamento episodico. Diverse sono le interviste che si dilungano su questo aspetto. «le alunne brave erano messe in prima fila e portavano avanti il programma gli alunni con qualche difficoltà di apprendimento venivano lasciati un po' abbandonati a sé stessi»⁴¹ rammenta ad esempio Maria Bruno (Senise, n. 1949), che in un altro punto dell'intervista ricorda come, molto spesso, le alunne didatticamente trascurate coincidessero con quelle destinate a non proseguire negli studi⁴². Che ricchezza, bravura e posto in prima fila coincidessero è un concetto ribadito anche da Alberto Melani (Pistoia, n. 1949), figlio di un agiato imprenditore nel tessile: «ero il bambino modello quello che il maestro metteva sempre davanti alla cattedra perché facevo bella figura»⁴³. Sono sensazioni destinate a ricorrere nelle testimonianze degli ex-alunni di quegli anni, soprattutto in quelli meridionali. «le maestre» afferma ad esempio Michelina Lomanto (Genzano, Potenza, n. 1946), cresciuta in una famiglia contadina, «privilegiavano i figli di papà [...] e questo faceva male anche perché anche noi che si era così non si era mica scemi si capiva questo»⁴⁴.

I più ricchi, continua Lomanto, erano spesso anche gli unici a essere dispensati dalle punizioni corporali: bacchettate, ceffoni, soste prolungate su letti di ceci e di fave, tutte pratiche vietate già dal 1860 ma ugualmente in vigore. A ricordarlo anche Alberto Melani, che, sulla scorta dei suoi studi di pedagogia, afferma: «fino agli anni Sessanta in tutto il mondo c'era una pedagogia punitiva quindi

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Intervista a Maria Bruno*, <<https://www.youtube.com/watch?v=ibSCBbIQkyw>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 9.20 e ss.

⁴² *Ibid.*, m. 10.05 e ss.

⁴³ *Intervista a Alberto Melani*, <<https://www.youtube.com/watch?v=zRCBMit8ia8>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 15.23 e ss.

⁴⁴ <*Intervista a Michelina Lomanto – Memorie d'infanzia*, <https://www.youtube.com/watch?v=VeUjaWgQ-wA>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 18.35 e ss.

il bambino poteva avere uno schiaffo uno scappellotto gli tiravan le orecchie aveva l'orecchio sempre rosso oppure avevano...qualcuno veniva picchiato con un bastoncino»⁴⁵. Gli esempi concreti non mancano. Già abbiamo notato come la maestra di Perferi non mancasse di tirarle le trecce. Se Lomanto insiste sull'abitudine dell'insegnante di schiaffeggiare gli alunni di origine contadina, Maria Bongiorno (Gangi, Palermo, n. 1949) si dilunga sulle ore passate in ginocchio su un letto di ceci, quando non fu capace di ripetere una poesia a memoria⁴⁶. Presente, nelle memorie, anche il ricordo del cappello con le orecchie d'asino, da apporre a chi sbagliava un compito perché girasse per la scuola: era questa la consuetudine, ad esempio, nella classe di Maria Rita Ferrari (San Paolo del Brasile, n. 1953), a Castelnuovo in Garfagnana:

mi ricordo e mi ricordo anche con tristezza il fatto che lei aveva costruito in cartone degli orecchioni di asinello e questi venivano messi a chi sbagliava magari a chi aveva fatto il compito male e veniva mandato in un'altra classe quindi era veramente una cosa che insomma faceva male⁴⁷.

Ad aleggiare, come una velata minaccia, concorreva la prospettiva delle classi differenziali, spesso rievocate nelle interviste alla stregua di un luogo punitivo dove erano destinati quegli alunni che non riuscivano a seguire il passo della classe: «Queste differenziali io sinceramente non le avevo manco mai viste però poi mi hanno spiegato che c'erano quindi c'era c'erano queste classi dove [erano] tutti i bambini che manifestavano problemi a volte anche impropriamente»⁴⁸ spiegava ad esempio Anna Auzzi (San Giovanni Valdarno, n. 1961). La sezione differenziale «segnava la vita», afferma Maurizio Brandazzi (Codogno, n. 1953), avvicinatosi all'argomento grazie ad alcune conversazioni origliate⁴⁹. «Abbassate lo sguardo»⁵⁰ intimava del resto la maestra di Simonetta Soldani (Firenze, n. 1942) alla sua classe quando, nell'uscire da scuola, passavano accanto alle aule delle differenziali, dandoci la misura del destino di segregazione a cui destinati quegli alunni.

⁴⁵ *Intervista a Alberto Melani*, cit., m. 22.20 e ss.

⁴⁶ *Memorie d'infanzia*, https://www.youtube.com/watch?v=WQPuVULk_zw, (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 3.57 e ss.

⁴⁷ *Intervista a Maria Rita Ferrari a cura di Franca Guidi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=NRDtyRG7B0s&t=2s>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 19.00 e ss.

⁴⁸ C. Martinelli, «Contro un mondo forse un po' troppo stretto. Memorie d'infanzia», <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/contro-un-mondo-forse-un-po-troppo-stretto-memorie>, 6 dicembre 2021 (ultimo accesso: 22.12.2021).

⁴⁹ *Memorie d'infanzia*, <<https://www.youtube.com/watch?v=mrKnXfdLbCU>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 51.20.

⁵⁰ C. Martinelli, *Per uscire dal qualunquismo. Memorie d'infanzia*, <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/fuggire-dal-qualunquismo-memorie-dinfanzia> (ultimo accesso: 22.12.2021).

La scuola, dunque, come validatrice di un ordine sociale tendenzialmente imm modificabile⁵¹. Dal punto di vista degli alunni più poveri come, del resto, dal punto di vista di quelli più ricchi. Cogente a questo proposito è la testimonianza di Alberto Melani, che, a distanza di decenni, esibisce tutta la sua contrizione nel ricordare la sua superbia di bambino ricco in una classe di scolari poveri: «c'era la crudeltà di essere benestante [...] poi capii l'errore e ho cambiato opinione ma insomma ci vuole un po' di tempo»⁵². Le differenze sociali emergevano in tutta la loro crudezza anche quando la «crudeltà di essere benestante» veniva un po' meno, come sembra esser stato il caso di Giusto Bitossi (Parma, n. 1943), figlio di un medico: «c'erano anche ragazzi che partivano...bambini che partivano da un retroterra culturale della famiglia molto più basso del mio e quindi questo li metteva in grande difficoltà», afferma, ricordando l'impressione che, la prima volta, gli suscitò il vedere un compagno di classe imbottirsi il petto di fogli di giornale perché troppo povero per acquistare un maglione⁵³.

Ordine sociale ma anche generazionale: l'alleanza scuola-famiglia, spesso vista dai bambini di allora come un muro invalicabile, caratterizzava le interazioni nell'ambiente scolastico. A emergere, in quasi tutte le memorie, è l'identificazione tra la persona e l'istituzione rappresentata che, nel caso dell'insegnante e del maestro, rendeva la statura umana del singolo irrilevante rispetto al ruolo interpretato: «io ripensandoci mi sono reso conto della pochezza di alcuni miei insegnanti ma solo ripensandoci anni dopo allora non mi veniva neanche in mente di metterli in discussione», afferma ad esempio Giusto Bitossi⁵⁴. «l'insegnante era visto come un'entità superiore» ribadisce Alberto Melani, che con Bitossi aveva condiviso l'ambiente educativo – quello del Liceo “Forteguerri” di Pistoia⁵⁵. A questi assunti sembravano conformarsi anche le modalità di insegnamento e di apprendimento: la lezione frontale, nel corso della quale l'insegnante parlava nel silenzio degli alunni; l'insistenza sulle abilità mnemoniche, il cui esercizio garantiva la trasmissione integrale di contenuti predeterminati. Su questo le generazioni nate tra anni Cinquanta e primi anni Sessanta sembrano concordi. Tra i primi ricordi scolastici di Franca Benvenuti campeggia la maestra che scrive alla lavagna le lettere dell'alfabeto mentre lei e le sue compagne, senza capire il significato di quei segni, li ricopiano⁵⁶. Luana Raveggi (Ponte Buggianese, n. 1949), pur nell'esprimere un giudizio positivo verso la sua insegnante, la ritiene manchevole nello sviluppo del senso critico perché «bastava che si ripetesse la lezione io quella la imparavo facilmente però devo essere sincera a volte anche senza capire il perché di determinate

⁵¹ Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., pp. 168-89.

⁵² *Intervista a Alberto Melani*, cit., m. 13.48 e ss.

⁵³ *Intervista a GIUSTO BITOSSÌ*, <<https://www.youtube.com/watch?v=2-gvpN77uRk>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 33.45.

⁵⁴ *Ibid.*, m. 40.54.

⁵⁵ *Intervista a Alberto Melani*, cit., m. 24.00.

⁵⁶ Martinelli, *Senza capire il significato* cit.

situazioni»⁵⁷. Divenuta maestra, Raveggi ha cercato, come confessa nel prosieguo dell'intervista, di muoversi in maniera differente. Riflessioni simili sono maturate in chi, negli anni successivi, ha lavorato in ambito scolastico. Tra questi, Gabriella Menichetti (Cerreto Guidi, n. 1959), prima insegnante di scuola secondaria e poi dirigente di un istituto comprensivo: se, secondo lei, l'adozione della lezione frontale era motivata dal garantire l'uniformità nell'apprendimento, i programmi Ermini, varati nel 1955, «prevedevano un'educazione al ruolo che ciascuno di noi avrebbe assunto nella società»⁵⁸.

3. *Il Sessantotto, una cesura*

È in questa narrazione che irrompe il Sessantotto. «La libertà»⁵⁹. Un «periodo divertentissimo»⁶⁰. Nella maggior parte delle interviste di chi, nato tra gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, visse quel periodo o le sue immediate conseguenze, la contestazione giovanile assunse la caratura di una cesura esistenziale. Che il Sessantotto si configurasse come un movimento eterogeneo era visibile, del resto, anche dalle riflessioni di Alberto Melani: «era un movimento il Sessantotto abbastanza fluido capito dove c'era troppa roba era un fiume in piena dove c'era il buono e il cattivo c'era la violenza e la pace»⁶¹, ben sintetizzando la coesistenza (temporanea) di istanze pacifiste e ammirazione per la guerriglia, pulsioni individualiste e attenzione verso le problematiche di diseguaglianza sociale⁶². È tuttavia necessario, sulla falsariga di quanto già effettuato da Francesca Socrate, distinguere le testimonianze della cosiddetta “prima generazione” (ovvero, di coloro che vissero direttamente il Sessantotto) da quelle della “seconda generazione” (chi, invece, visse da adolescente gli anni immediatamente successivi). Coorti d'età che già nel loro narrarsi si distinguono per i diversi termini utilizzati, per i pronomi adoperati – dal “noi” e i verbi impersonali della prima generazione all’io che emerge nelle rievocazioni della seconda⁶³.

⁵⁷ *Intervista a Luana Raveggi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=t1ebZ5Uv3sc&feature=youtu.be>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 53.18.

⁵⁸ *Intervista a Gabriella Menichetti*, <<https://www.youtube.com/watch?v=yzEDpYg4Oaw>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 9.25.

⁵⁹ Martinelli, “*Contro un mondo forse un po' troppo stretto. Memorie d'infanzia*”, cit.

⁶⁰ Ead., *Il Sessantotto, “un periodo divertentissimo”*. *Memorie d'infanzia*, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/il-sessantotto-un-periodo-divertentissimo-memorie-d>> (ultimo accesso: 22.12.2021).

⁶¹ *Intervista a Alberto Melani*, cit., m. 56.28 e ss.

⁶² A. Ventrone, *Vogliamo tutto. Perché due generazioni hanno creduto nella rivoluzione 1960-88*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 121-123.

⁶³ F. Socrate, *Il Sessantotto. Due generazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2018, pp. 45-61.

E infatti differenti sono le angolazioni e i temi messi in risalto dalle due generazioni. Vi è, certo, chi, appartenente alla prima generazione, rivela insoddisfazione e rimpianto: per Daniela Galli (Ponte a Ema, n. 1951) il Sessantotto «ha voluto dire tanto non ha voluto dire nulla perché tutto sommato si ottenuto tanto poco»⁶⁴. In chi invece ne sottolinea la valenza positiva e periodizzante, a ricorrere è la dimensione ludico-estetica della protesta: particolare insistenza, infatti, riceve la caratterizzazione del Sessantotto come di una rivoluzione del vestiario segnata dalla volontà di distaccarsi da codici di etichetta socialmente consolidati⁶⁵. Proprio per questo, l'adozione di mode diverse, percepite come trasgressive, si configura come una questione non di apparenza, ma di sostanza. L'abbigliamento, con la sua immediata visibilità e riconoscibilità, costituiva infatti la prima e più cogente affermazione della propria individualità in un settore che, fino a pochi anni prima, aveva conosciuto una forte omologazione (come ricorda, ad esempio, la testimonianza di Simonetta Soldani)⁶⁶. Per Maria Alessandra Sabbatini (Lucca, n. 1952), la più grande trasgressione – nonché fonte di misure disciplinari in seconda liceo – costituiva il presentarsi a scuola in jeans, un atto pari alla lotta (da lei particolarmente rivendicata) per l'introduzione dell'attualità nella didattica scolastica⁶⁷. Maurizio Brandazzi, frastornato dal trasferimento da Codogno ad Arezzo, avvenuto nell'estate del 1968, esterna tutto il suo sconvolgimento quando, nell'istituto tecnico presso cui si era iscritto, si imbatté nell'atmosfera della contestazione studentesca. «Secondo i miei parametri» sostiene,

erano tutti fuori di testa e nel '68 avevo già detto tutto barricate a scuola scuole occupate comizi fatti sui tavolini che per me il tavolino della scuola del banco di scuola era un oggetto a cui portare il massimo rispetto così come la penna così come l'astuccio così come i libri e vedere questi qui che scagliavano libri scagliavano seggiole ma per me è stato uno shock uno shock fuori dell'usuale⁶⁸.

Alla trasformazione del visibile si aggiunge dunque lo straniamento di fronte a una realtà che si fatica a decifrare. Succede a Brandazzi ma anche, inizialmente, a Sabbatini, che trascorse i primi mesi del liceo a cercare di comprendere una realtà che mal si conciliava con gli orizzonti mentali a cui era stata abituata⁶⁹. E succede anche a Riccardo Rossi (Prato, n. 1950), che, impegnato nella preparazione dell'esame di maturità, trova indecifrabile la rabbia destinata

⁶⁴ Intervista a Daniela Galli, <<https://www.youtube.com/watch?v=EOzQY-kEt3I>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 28.13 e ss.

⁶⁵ F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Roma, Viella, 2020, pp. 51-53.

⁶⁶ Martinelli, *Per uscire dal qualunqueismo*, cit.

⁶⁷ Ead., *Il Sessantotto*, "un periodo divertentissimo", cit.

⁶⁸ *Memorie d'infanzia*, cit., m. 15.37 e ss.

⁶⁹ Martinelli, *Il Sessantotto*, "un periodo divertentissimo", cit.

a travolgere la scuola che aveva fino allora conosciuto: «la contestazione la rabbia che si percepiva negli alunni non era comprensibile non era consueta»⁷⁰.

Diversa l'angolatura adottata dalla seconda generazione. Ciò che qui emerge, in particolar modo, è la possibilità fornita dal movimento studentesco a chi desidera autodeterminarsi, sottrarsi al controllo delle istituzioni e del consesso sociale⁷¹. Per Anna Auzzi, troppo piccola per partecipare al sommovimento di quegli anni ma, per sua stessa ammissione, fortemente influenzata da quel periodo, il Sessantotto aveva significato una «rivolta contro questo mondo forse un po' troppo stretto» perché «La mia generazione credo che sia vissuta, cresciuta con il concetto che si poteva cioè che si poteva essere più liberi lo Stato poteva essere aperto il mondo poteva essere più aperto le tradizioni potevano essere infrante»⁷². Era un'apertura, quest'ultima, sperimentata e vissuta in un contesto scolastico dove le volontà innovatrici, dipendenti dai desiderata di singoli docenti, faticavano a farsi norma in un ambiente ancora formalmente ancorato a dettami legislativi gentiliani. Già in anni pre-sessantottini ricorrono figure di insegnanti che cercano di innovare la didattica e l'approccio con gli studenti: personaggi come Giorgio Toschi, che, dalla sua cattedra di Lettere al Liceo "Michelangiolo" di Firenze, invitava i suoi studenti a leggere e a discutere in classe i romanzi di Pasolini⁷³; ma anche figure relegate nell'anonimato operoso della quotidianità scolastica, come l'insegnante di inglese di Riccardo Rossi, capace di utilizzare le canzoni come *medium* di apprendimento della lingua straniera⁷⁴; oppure come il giovane (e precario) supplente di discipline letterarie nel liceo di Bitossi, che attraverso una sfida (traducimi centottanta versioni di greco in un mese, e non ti farò più domande sulla grammatica greca) trasformò il videointervistato in un grecista in erba⁷⁵.

È dopo il Sessantotto, tuttavia, che queste figure si moltiplicarono, e, soprattutto, non sembrarono più rischiare di incorrere in discussioni interminabili con i colleghi o in scontri con genitori e studenti riottosi. Non si creda che la scuola di stampo gentiliano venga sepolta, di colpo; sopravvisse, soprattutto nelle scuole paritarie, soprattutto nei licei classici⁷⁶. Ma nel contempo si diffuse, e acquistò credito, un nuovo modo di intendere la scuola e di concepire il rapporto con gli altri. Fulcri di un tale movimento divennero le scuole elementari, dove l'esperienza del tempo pieno (legittimata dalla legge 820/1971) consentì un utilizzo sistematicamente creativo delle ore pomeridiane:

⁷⁰ *Memorie d'infanzia – intervista a Riccardo Rossi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=vnYMNvKj8XY>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 19.10.

⁷¹ De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit.

⁷² Martinelli, *Contro un mondo*, cit.

⁷³ Ead., *Per uscire dal qualunquismo*, cit.

⁷⁴ *Memorie d'infanzia – intervista a Riccardo Rossi*, m. 11.07.

⁷⁵ *Intervista a GIUSTO BITOSSÌ*, cit.

⁷⁶ Cfr. *Intervista a Costanza Albi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=YdySwpxV7Xo&t=2758s>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 14.13 e ss. e *Intervista a Ilaria Scifo, ricordi di scuola negli anni Ottanta e Novanta*, <<https://www.youtube.com/watch?v=SYh84fSbCwo>>, m. 1.00.52 e ss.

pullulano nelle descrizioni degli studenti degli anni Settanta le esperienze manuali e creative. Nella scuola di Elisabetta Bertuccelli (Lappato, Lucca, n. 1965), gli insegnanti approvavano progetti interclasse miranti a costruire case in muratura e a gestire orti con il coinvolgimento del territorio⁷⁷. Similmente, in quella di Sandra Longi (Enna, n. 1966), a Quarrata (provincia di Pistoia), il tempo pieno diede al maestro la possibilità di sperimentare con i ragazzi tutti quegli esercizi di immaginazione che Rodari consigliava nella sua *Grammatica della fantasia*⁷⁸. Meno sistematiche le innovazioni nelle scuole medie e superiori: ed era, spesso, una sfasatura che si ripercuoteva sull'ambientamento degli alunni delle scuole elementari più innovative, ingenerando in questi ultimi, talvolta, sfiducia e disillusione verso le sperimentazioni che avevano vissuto⁷⁹. Era un mancato collegamento strutturale che evidenziava, per converso, la necessità di un coinvolgimento più vasto e sistemico della rete scolastica. È necessario, tuttavia, notare come le innovazioni degli ordini successivi, si tradussero, alle scuole medie, in una maggiore sensibilità verso gli studenti più problematici – e non più verso quelli già naturalmente bravi o economicamente dotati. La fila centrale della classe di Stefania Tracchi (Montevarchi, n. 1965) era destinata agli studenti con difficoltà nel rendimento; a ognuno di loro era affiancato un compagno “tutor”, incaricato di seguirlo nello svolgimento dei compiti⁸⁰. Ancora più frammentata la ventata innovatrice alle scuole superiori, dove spesso risulta circoscritta a qualche figura di insegnante percepita come paradigmatica e degna di essere ricordata⁸¹.

Era in questo contesto che maturava e si evidenziava il contrasto tra ambiente scolastico ed educazione familiare. Difficile che le testimonianze di chi aveva frequentato la scuola negli anni Quaranta e Cinquanta insistano su presunte lacune e pecche dell'ambiente familiare: quando accade ciò è dettato solo da contingenze straordinaria, in cui la rigidità educativa sconfinava nella violenza – come nei ricordi di A. G. (Chianni, Pisa, n. 1945), segnati dalle violenze fisiche e psicologiche di un padre-padrone che si rifiutò di farle sostenere l'esame di quinta elementare⁸². Molto più frequente, invece questo distacco in chi, nato nei

⁷⁷ *Intervista a Elisabetta Bertuccelli*, <<https://www.youtube.com/watch?v=leOkms-24s8>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 17.10 e ss.

⁷⁸ *Intervista a Sandra Longi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=vKk5E8jWYWs>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 14.22 e ss.

⁷⁹ Cfr. *Intervista a Elisabetta Bertuccelli*, cit., m. 49.40 e ss, e *Memorie d'infanzia*, <<https://www.youtube.com/watch?v=E1wAT4reJCw&ct=53s>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 20.37 e ss. Cfr. anche le osservazioni di F. de Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Torino, Feltrinelli, 1972, pp. 35-45.

⁸⁰ *Memorie d'infanzia – intervista a Stefania Tracchi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=1xf3DdqBigs>> (ultimo accesso: 29.11.2021).

⁸¹ “*Memorie d'infanzia*” *intervista a Monica Marianelli*, <<https://www.youtube.com/watch?v=eeFV0wW7Bnk>>, (ultimo accesso: 29.11.2021).

⁸² *Memorie d'infanzia, intervista ad A. G.*, <<https://www.youtube.com/watch?v=rLYYEepcBDI>>, (ultimo accesso: 29.11.2021).

primi anni Sessanta, sperimentava sulla sua pelle un crescente scollamento tra mentalità genitoriale e i nuovi orizzonti culturali e sociali: sintomatico che siano tutte testimonianze femminili, a evidenziare quanto la discrasia fosse visibile soprattutto sul fronte dell'educazione familiare delle figlie⁸³. «L'ho vissuta come una figura il padre abbastanza autoritario e verso la quale successivamente da grande ho preso un po' le distanze» racconta ad esempio Silvia Perissi (Firenze, n. 1963), incline, nel prosieguo dell'intervista, a confrontare l'autoritarismo familiare con l'atteggiamento, fermo ma comprensivo, della sua insegnante di scuola elementare⁸⁴. Ascoltare i discorsi femministi della maestra di quinta elementare incoraggiava Sandra Longi, nel 1976, a litigare con una figura paterna vissuta come estremamente autoritaria⁸⁵. Ancora più esplicativa Anna Auzzi, le cui memorie sono caratterizzate dalla netta demarcazione tra una presenza femminile rigida e ligia alle regole e una maschile più comprensiva ed empatica: quella impartita dalla madre e dalla nonna «Era un'educazione rigida ma non era un'educazione priva d'attenzioni e soprattutto non era un'educazione priva di affetto poi che io non l'abbia gradita tutta questa [...] disciplina va da sé»⁸⁶. Contro gli obblighi e le regole imposte da madre e nonna si ponevano, come contraltare, non solo e non tanto le figure (percepite come più amorevoli) del padre e del nonno, quanto quella del maestro, malvisto in casa perché «socialista», fautore dei lavori in gruppo e dell'educazione sessuale, che «Ci ha insegnato a crescere ci ha cresciuto lui veramente ci ha cresciuto»⁸⁷.

A risaltare è la crescente insistenza con cui le intervistate della «seconda generazione», influenzate da discorsi e stilemi femministi, rimarcano l'influenza del genere su carriera scolastica e comportamenti familiari⁸⁸. L'esperienza delle scuole medie, le prime in cui sperimenta una classe mista, rivelano a Gisella Bacci (Firenze, n. 1957) le diverse aspettative riposte nei due sessi. Differenze che aleggiavano innanzitutto nel vestiario, libero per i maschi, ristretto all'uso del grembiule per le donne. Nelle attrezzature destinate all'educazione fisica – più complete e dettagliate nel caso dei ragazzi. E nelle applicazioni tecniche, divise per genere, con la videointervistata che, intenta a realizzare ricami e uncinetti, invidiava i compagni di maschi impegnati nella costruzione di una nave vichinga a partire dall'uso di materiali di scarto. Una differenziazione ulteriormente rimarcata dall'iscrizione alla scuola superiore, che non coincise con i desideri di Bacci – il liceo artistico, o lo scientifico – ma con un liceo

⁸³ Cfr. M. Durst, *Sessualità, sublimazione e creatività femminile. Un approccio formativo*, in S. Ulivieri (ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2013, p. 216.

⁸⁴ *Intervista alla Maestra Silvia Perissi*, <<https://www.youtube.com/watch?v=AglTWnL-3Js>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 1.42 e ss.

⁸⁵ *Intervista a Sandra Longi*, cit., m. 17.10 e ss.

⁸⁶ Martinelli, «*Contro un mondo forse un po' troppo stretto. Memorie d'infanzia*», cit.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ Bracke, *La nuova politica*, cit., pp. 34-37.

classico percepito come più adatto a tutelare una quattordicenne nei turbolenti anni della contestazione:

Allora c'era molta confusione e io essendo una femmina non mi ci mandarono come pure al liceo scientifico c'erano più maschi e insomma alla fine mi mandarono al liceo classico perché ero una femmina per non essere [...] insomma per essere più protetta non essere coinvolta nelle varie proteste o manifestazioni⁸⁹.

Una riflessione più astratta, condotta sul filo della genderizzazione delle discipline, è formulata da Emanuela Mingo (Roma, n. 1958), per la quale «la mia generazione o almeno la mia famiglia con la mia educazione c'era questo discorso di stima le femmine vanno bene nelle materie letterarie quindi se vanno male in matematica poco importa e io sono rimasta con questo marchio»⁹⁰. Solo con la maturità, nell'esercitarsi per i test EPSO validi per ottenere un impiego nelle istituzioni europee, Mingo avrebbe sperimentato quell'efficacia nelle discipline logico-scientifiche in cui, negli anni della scuola, si era percepita negata⁹¹.

4. *La scuola di ieri, la scuola di oggi*

Che cosa, dunque, dalla scuola di ieri. Che cosa, infine, dalla scuola di oggi. Benché quasi mai nelle domande degli studenti di Scienze della Formazione Primaria il paragone tra passato e presente sia esplicitamente elicitato, quest'ultimo, frequente, affiora nelle riflessioni degli intervistati. E raramente si discioglie in una *laus temporis acti*, soprattutto in chi nella scuola ha trovato un ostacolo alle proprie istanze di autorealizzazione. Esiste certo chi sostiene la superiorità della scuola dei suoi tempi, ma, su tutte le interviste analizzate, a esibire una convinzione così adamantina è una sola persona (Vittorio Giovarruscio, Morino, L'Aquila, n. 1958)⁹². Tutti gli altri, con le loro sfumature, esibiscono nei confronti della scuola dei loro anni una presa di distanza più o meno accentuata. A colpire le generazioni più anziane sembra, infatti, la supposta capacità della scuola di oggi di dare attenzione a tutti e ciascuno; di rispondere (o almeno, di provare a rispondere) alle esigenze e alle richieste degli studenti, a prescindere dal loro pieno o mancato adeguarsi alle norme dell'istituzione. «Bella la scuola oggi perché tutti sono seguiti» conclude la sua

⁸⁹ «Memorie d'infanzia», intervista a Gisella Bacci, <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2960&v=ElnHgPez6dc&feature=emb_logo> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 39.42 e ss.

⁹⁰ *Memorie d'infanzia. Intervista a Emanuela Mingo*, <<https://www.youtube.com/watch?v=JW8BhkWtn64>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 28.57 e ss.

⁹¹ *Ibid.*, m. 29.51 e ss.

⁹² *Intervista a Giovarruscio Vittorio*, <<https://www.youtube.com/watch?v=CbG0QtBgDmw>> (ultimo accesso: 29.11.2021).

intervista Rosanna Perferi⁹³. Ancora più icastica Zita Lazzerini (Monselice, n. 1939): «La scuola di oggi è un lusso» chiosa, dopo aver rievocato la fame che, nel secondo dopoguerra, spingeva una sua compagna di classe a bere l'inchiostro (e a essere costretta a inginocchiarsi su un letto di ceci non appena l'insegnante la scopriva)⁹⁴. Concetti ripresi e ampliati, a un diverso livello, anche da Giuseppe Zecca (Cittanova, Reggio Calabria, n. 1949): caratteristica principale della scuola pre-sessantottina, afferma, era quella di seguire norme e programmi «pena anche di annullare lo scolaro lo scolaro non veniva preso in considerazione come un'entità a parte ed era messo nella quantità quando il direttore il dirigente scolastico vedeva che su cinquanta trenta erano stati promossi non vedeva la capacità di fare [altrimenti]»⁹⁵. Sono, queste, le stesse istanze educative che, nelle aule universitarie e nei convegni, si affermavano nella pedagogia degli anni Cinquanta, con tuttavia ben poco riscontro in una pratica scolastica subordinata alla preservazione dell'ordine sociale e allo svolgimento del programma. La conciliazione di bisogni dell'individuo ed esigenze del consesso sociale era, ad esempio, uno dei nodi della riflessione di Aldo Agazzi⁹⁶. E, similmente, in campo laico, si esprimeva Lamberto Borghi:

Il vero individuo è l'essere umano socievole e la vera società è l'unione armonica degli individui. E così la vera autorità è non quella imposta dall'esterno, ma quella che l'individuo sa esercitare su di sé e darsi da sé; essa è autonomia, e autonomia è libertà. Le due finalità, quella sociale e quella individuale, soltanto se violentemente separate e tenute divise sono antitetiche, ma esse non lo sono naturalmente e quindi non lo sono neppure nel loro concetto. La finalità sociale dell'educazione, rettamente intesa, non consiste nella formazione di individui imbevuti di un determinato credo sociale e plasmati a foggia dei loro maggiori, ma nella formazione in essi dell'attitudine alla collaborazione e all'accominamento⁹⁷.

Che cosa emerge, dunque, da queste testimonianze di esperienze educative vissute tra anni Cinquanta e anni Settanta? La percezione problematica della scuola degli anni della ricostruzione e del boom economico, in primo luogo: i testimoni mostrano una sostanziale concordia nel sottolineare quanto le istituzioni educative della loro infanzia si dimostrassero prone alle divisioni economico-sociali e scarsamente sensibili verso le esigenze dei singoli individui. Risalta tuttavia, nei diversi giudizi, il divario di genere: mentre gli uomini intervistati sembrano soddisfatti dei loro percorsi scolastici, quali essi siano stati, le donne che hanno frequentato la scuola negli anni precedenti al Sessantotto rimpiangono spesso di non aver potuto proseguire gli studi. Molte

⁹³ Martinelli, *“Bella la scuola oggi, perché tutti sono seguiti”*, cit.

⁹⁴ *Memorie d'infanzia*, <<https://www.youtube.com/watch?v=9T5A77k2ulg&t=1151s>> (ultimo accesso: 29.11.2021), m. 17.44.

⁹⁵ Intervista a Giuseppe Zecca, cit., m. 1.21.39 e ss.

⁹⁶ F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cittadini, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 397-407.

⁹⁷ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 7.

possono essere le cause di una tale divergenza: la possibilità, per gli uomini di quelle coorti, di godere di una libertà e di un'indipendenza sconosciute alle loro coetanee di uguale condizione sociale; ma anche, per converso, una diversa impostazione culturale per cui alle donne è maggiormente consentita l'esibizione di emozioni quali la tristezza e il rammarico.

Appare quindi fondamentale il valore periodizzante del Sessantotto. Analizzando le interviste, la contestazione studentesca sembra il discrimine dopo cui società e scuola mutano, in maniera disomogenea ma inequivocabile. La diffusione di sperimentazioni didattiche è evidente nelle scuole elementari degli anni Settanta: anni di tempo pieno, di lavori cooperativi, di scoperta di quanto l'esperienza di apprendimento dipenda dalle interazioni sociali e dalla manualità. E non sempre, in quel periodo, scuola e famiglia procedono in parallelo: talvolta le figure degli insegnanti si pongono in contrasto con famiglie ancorate a principi educativi tradizionali. Questa divergenza è evidente, di nuovo, soprattutto nelle memorie femminili, che maggiormente risentono del contrasto tra il modello tradizionale della donna esperito in famiglia e quello respirato in esperienze scolastiche innovative⁹⁸. Non è quest'ultima una trasformazione generalizzata e univoca: è piuttosto un processo a macchia di leopardo, che privilegia scuole elementari e città e lascia indietro, nel lungo periodo, licei e istituti paritari. E infatti, pratiche scolastiche autoritarie e poco attente alle problematiche degli alunni permangono negli anni Settanta in alcuni contesti periferici, come le campagne e le città del Meridione⁹⁹. Resta il fatto che da questi anni molti nodi cominciano a essere discussi: il rapporto tra studente e istituzione, innanzitutto; la necessità per il primo di adeguarsi pedissequamente alle istanze della seconda, soprattutto; il ruolo della scuola come garante di un ordine sociale e culturale restio a scossoni e cambiamenti, infine. Un bisogno di attenzione verso il singolo che equivale alla richiesta di un contesto inclusivo perché equo, in quanto «il professore che ci tiene li porta avanti tutti anche quelli più irrecuperabili che irrecuperabile non è nessuno»¹⁰⁰.

⁹⁸ *Intervista a Sandra Longi*, cit., m. 17.10 e ss.

⁹⁹ Cfr. ad es. *Intervista a Angelina Emanuele*, <https://www.youtube.com/watch?v=7_F3-BbNI1c> (ultimo accesso: 21.12.2021), m. 27.06 e ss.

¹⁰⁰ *Intervista a Giuseppe Zecca*, cit., m. 1.22.10.

Notices

Recensioni

T. Petrucciani, *Per una più mite servitù. Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani (1800-1913)*, Milano-Udine, Mimesis, 2020, 192 pp.

Nella nostra tormentata contemporaneità alcune problematiche si pongono con inusitata urgenza soltanto nel momento in cui si presentano con i crismi dell'emergenza sociale e/o economica. Panorami consueti e comportamenti abitudinari si ritrovano improvvisamente stigmatizzati e, allorquando vengano ritenuti fautori di derive culturali, divengono oggetto di feroci reprimende e di severe censure, se non di rigide proibizioni. Tale è il caso della pandemia da Covid-19 le cui nefaste risultanze hanno contribuito non poco a sconvolgere le nostre vite e i nostri ritmi, siano essi interrelati al mondo del lavoro, dello studio o degli affetti, rendendoli obsoleti, fuori luogo, ammantandoli di un oscuro velo di pericolosità e ridimensionando massicciamente le nostre quotidiane scelte esistenziali. Pur nell'assenza di

prove certe, i famosi *wet markets* orientali sono stati indicati come colpevoli di una responsabilità dovuta alla perniciosa contiguità tra uomini e animali, sia nel senso della vicinanza fisica che nella edibilità di tali specie, spesso con criteri igienici piuttosto discutibili. Orbene, tale questione, sulla quale si sono ormai spesi fiumi d'inchiostro, non pare assolutamente nuova nel panorama storico, se soltanto retrocediamo di appena due secoli, nel momento in cui il rapporto tra l'uomo e l'animale divenne argomento di discussione in ambienti diversi fra loro e portò ad un interesse sociale e ad un afflato utopistico di stampo educativo che lasciò vivide tracce sia nelle istituzioni che nella metamorfosi di una sensibilità che si fece sempre più strada con trascorrere dei decenni.

Per riannodare i fili rossi di tale argomentazione, che si posiziona al crocevia di scienza, etica, legislazione, educazione, il denso e vivace volume di Tommaso Petrucciani ci fornisce una preziosa bussola che ci guida efficacemente *in primis* sug-

gerendo in maniera del tutto pertinente un arco cronologico di cui si dà ampia contezza e legittimazione nel corso della avvincente trattazione, ovvero il lungo Ottocento (dal 1800 al 1913, come viene indicato nel sottotitolo), secolo di elaborazione e di spinte politiche dall'alto per edificare l'identità dei cittadini italiani. Se il focus primario resta l'Italia, indagata nel suo evolversi da coacervo di staterelli a compagine nazionale, non per questo il processo di *nation building* rifugge dal proficuo rapporto con gli stati ritenuti più civili ed evoluti, nello specifico la Gran Bretagna e la Germania che si arrogavano una primazia non solamente in campo economico bensì, come veniva loro riconosciuto universalmente, nei modelli culturali all'avanguardia in ciò che oggi definiremmo il *politically correct*, ovvero le relazioni umane e una sorta di galateo cosmico, interrelando virtuosamente fra di loro i soggetti della Creazione e riposizionando le gerarchie consuetudinarie.

Quale tematica va a illuminare l'autore nelle pieghe della storia con uno sguardo indagatore che ben spiega talune intersezionalità che emergono con forza nei decenni a cavallo dell'Unità? Si tratta della nascita di società denominate variamente come "zoofile" o "per la protezione degli animali" che vengono fondate da spiriti illuminati che hanno a cuore l'edificazione di una società dal cui orizzonte morale la violenza possa essere sradicata, iniziando dal diverso trattamento riservato agli animali, rifuggendo dalla brutalità gratuita e non necessaria che dava orrendo spettacolo di sé nelle strade e nelle piazze, davanti agli occhi innocenti dei bambini come ben suggeriscono le testimonianze tratte da documenti d'epoca che fungono da legittimazione di modelli distorti quali appaiono, per esempio, nelle stampe assai diffuse di William Hogart, feroce stigmatizzatore dei vizi della società borghese del suo tem-

po. Quale accusa veniva dunque rivolta ai diffusi maltrattamenti perpetrati nei confronti degli animali? Si riteneva, con giusta ragione, che coloro i quali agivano violenza su esseri indifesi fossero destinati a mutarsi in perfidi ed efferati criminali da giovani e da adulti, tali che avrebbero insozzato la società con il loro ormai assuefatto istinto malvagio, sfogando la loro cattiveria su altri esseri umani.

Assistiamo quindi, in particolare nel primo capitolo (*Una delle ultime acquisizioni morali*, pp. 18-39) alla progressiva crescita di una sensibilità, virtù quanto mai lodata nel mondo romantico di inizio Ottocento, che pur partendo da casi singoli (di cui l'autore adduce vari emblematici esempi quali l'accecamento degli uccellini, pratica assai diffusa, il plateale sgozzamento degli agnellini eseguito sulle strade per il pranzo domenicale, la brutalità della sferza sul dorso dei cavalli legati ai birocci) si eleva su un orizzonte etico più vasto in cui la costruzione di una rinnovata pacificazione sociale aveva come fondamento l'abborrimento del sangue (come non ricordare l'indefesso lavoro della ghigliottina durante la Rivoluzione francese e le spettacolari uccisioni sulle piazze?). Tra le righe non viene negata la paura di nuovi sconvolgimenti politici che potrebbero farsi di nuovo largo tra le plebi, la *canaille*: di qui la cogente necessità di educare e modificare i comportamenti.

A tale scopo una pluralità di strategie viene messa in campo: la creazione di società con aderenti tra le classi nobili il cui attivismo si declina in un'opera filantropica ed educativa al contempo, con la diffusione di opuscoli, volumetti, giornali che si pongono la medesima finalità di *educare* al rispetto, alla bontà, ai sentimenti del cuore verso tutte le creature. Personalità di primaria fama si gettano nell'impresa: Giuseppe Garibaldi risulta tra i soci promotori della Società protet-

trice degli animali, fondata a Torino nel 1871, Charles Darwin, attivo nella Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals (la più antica in Europa), e molti altri nomi dell'aristocrazia e della politica italiana. Al di là dei saggi, degli articoli, delle conferenze, il dibattito appare molto più articolato e acceso di ciò che potremmo arguire, incentrandosi soprattutto sulla dimensione più o meno ampia del concetto di "protezione" degli animali. Rifuggendo da facili e suadenti suggestioni di stampo classico (Plutarco e Pitagora) totalmente aborrite dalle gerarchie ecclesiastiche, ci si concentrò più sull'*umano* che non sull'*animale*, avendo sempre ben chiaro che lo scopo era affinare la sensibilità degli individui perché la consuetudine con la violenza non ne facesse dei devianti pericolosi per l'ordine sociale tanto caro ai liberali che si proponevano di «fare gli italiani». Dunque le posizioni più estremizzanti che giungevano dalla Francia (basti qui ricordare il saggio di Granchamp, pietra miliare fondativa del dibattito) oppure dalla Germania (l'opera di Zagler, peraltro prontamente tradotta in italiano) furono emarginate a favore di una impostazione morale ambigua, che insisteva sulla eliminazione della brutalità dalla *vista* dei soggetti più impressionabili e innocenti, e non dal comportamento. In una logica foucaultiana, si dovevano nascondere, celare, allontanare le scene più dure: prova ne sia la costruzione dei macelli, luoghi di vera barbarie in cui era permesso fare le stesse azioni violente che non si dovevano vedere pubblicamente. Ipocrisie e ambiguità che Petrucciani ben evidenzia come carenze del tessuto dirigente italiano e probabilmente dei timori a livello economico: in quegli stessi decenni di fine Ottocento si stava assistendo ad una rapida industrializzazione e le masse operaie necessitavano di una dieta diversa e più ricca rispetto al passato, con l'incen-

tivazione del consumo di carne (emblematico il caso della carne di cavallo!). Ciò che si palesava agli inizi del secolo come un dibattito etico-sociale si trasformò in un argomento con evidenti velature di stampo agronomico volte a migliorare la qualità zootecnica per avere animali più sani e stalle più efficienti. Non senza un'ombra di malinconico disincanto l'autore ci mostra quindi tale parabola nella sua ascesa (teorica, filosofica, religiosa) e nella sua discesa nei meandri della nuova scienza il cui vangelo positivista annichiliva ogni tentativo di critica negativa. Con sottile ironia Petrucciani ci ricorda "come andò a finire la storia": con la più dirompente carneficina che si ricordi nelle trincee che videro per la prima volta milioni di morti sullo scenario europeo tanto da sembrare una vera "macelleria umana", come scriveva un giovane soldato tedesco (p. 165).

Il valore della ricerca e della sua risultato concreta nel volume analizzato sta nel ricordarci, sulle orme della *nouvelle histoire* di Bloch e Braudel che c'è sempre materiale da indagare con sguardi divergenti e che fonti, documenti, eventi, si possono riconfigurare e illuminare per creare una nuova tessera in quell'ampio mosaico della storiografia educativa se vengono opportunamente interrogati e se si sanno concatenare fra loro per fornirci un quadro esaustivo e affascinante come è avvenuto nel caso del bel volume di Tommaso Petrucciani.

Carmen Petruzzi

Edmondo De Amicis, *Il Romanzo d'un Maestro*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Pisa, ETS, 2021, 360 pp.

La réédition du célèbre ouvrage d'Edmondo De Amicis est précédée d'une introduction d'Anna Ascenzi et de Roberto Sani

qui présente une excellente approche à la lecture du texte.

L'auteur puise son inspiration dans l'école, idéal à servir et sujet de réflexion. La stratégie narrative de De Amicis offre à son œuvre des observations qui incitent à la réflexion, des allusions qui piquent la curiosité et des considérations qui restent gravées dans la mémoire; mais le *Romanzo d'un Maestro* peint un tableau de la réalité scolaire à l'époque de l'Italie humbertienne. L'ouvrage s'appuie sur une vaste documentation qui ne néglige ni les enquêtes ministérielles de l'époque, ni les dispositions législatives en matière d'enseignement primaire, ni les «cahiers de doléances» émanant des rubriques scolaires de la presse spécialisée. En décrivant le «chemin de croix» des instituteurs italiens, De Amicis se fait leur porte-parole à une époque où ils ne suscitaient que peu d'intérêt. Ce réalisme permet une authenticité qui sera quelque peu malmenée plus tard par l'adhésion emphatique de l'auteur au socialisme humanitaire. De Amicis déchire le voile qui enveloppait les «missionnaires de la civilisation» pour montrer la précarité de leur condition: formation insuffisante, absence de garanties juridiques, arbitraire des autorités communales, faible considération sociale et traitements notoirement insuffisants. Il suffit de rappeler que d'après la loi du 11 avril 1886, n. 3798, les instituteurs et institutrices en début de carrière dans un cours inférieur d'une école rurale percevaient 560 à 700 liras seulement; en fin de carrière, au cours supérieur d'une école urbaine, ils recevaient de 1320 à 1056 liras.

Les descriptions de De Amicis portent sur une réalité piémontaise, plus précisément sur les petites localités en montagne; mais elle revêtent une dimension nationale, par exemple lorsqu'elles montrent les difficultés d'application de la loi Coppino de 1877 sur la scolarité obligatoire:

incapacité des autorités municipales, absence ou délabrement des locaux scolaires, réticences des parents à se priver de l'aide de leurs enfants dans les travaux des champs. L'auteur décrit l'ampleur de la désillusion du jeune instituteur confronté à la réalité de sa condition, la seule issue consistant à fuir ce milieu pour trouver un poste dans une grande ville; mais Anna Ascenzi fait observer que cette solution individualiste n'exclut pas la prise de conscience d'une certaine solidarité entre enseignants. Le vrai message délivré par l'auteur est issu des conférences pédagogiques qui réunissent périodiquement les enseignants dans un cadre qui les incite à une authentique participation. Un sentiment d'appartenance à une communauté était en train de naître, quelques années avant la naissance de l'Unione Magistrale Nazionale (1901).

Le tableau brossé par De Amicis en 1890 n'était déjà plus celui des premières années de l'Unité nationale italienne. L'évolution la plus caractéristique concernait la féminisation du corps enseignant primaire non seulement par désaffection masculine pour une activité mal rétribuée et dévalorisée socialement, mais aussi par la volonté plus ou moins délibérée des autorités de confier l'éducation des enfants à un personnel féminin réputé plus conservateur que tourné vers le progrès. Roberto Sani observe que parmi les instituteurs dépeints par De Amicis, aucun ne s'attarde sur ses études et sur sa formation, comme si la vocation magistrale était la grande absente du livre. Il est vrai que la condition magistrale a représenté à la fin du XIX^e siècle un facteur essentiel de l'émancipation économique et sociale du monde féminin en Italie, ce qui explique l'attrait qu'elle exerçait; mais ce processus s'accomplissait au terme d'un parcours particulièrement douloureux. Les jeunes institutrices, transplantées dans un milieu

inconnu, étaient souvent victimes de multiples sévices infligés par le maire, le secrétaire communal, le curé et les familles. De Amicis fait le portrait d'institutrices déformées par un métier qu'elles pratiquent avec une froideur presque déshumanisée par le contrôle d'elles mêmes et rejetant leur féminité comme une dimension vulnérable de leur personnalité. D'autres parviennent à briser les chaînes de la résignation et de la soumission, et à conquérir une autonomie qui change leur destin. Le mérite du *Romanzo d'un Maestro* fut d'introduire la question de l'école et de la condition des maîtres dans la littérature italienne en lui conférant la dimension d'un «roman social».

Michel Ostenc

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021)

Valentino Minuto
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
v.minuto@unimc.it

Official presentation of the databases on school memory. About the fifth national PRIN seminar (Rome, 5th November 2021)

ABSTRACT: This paper collects and summarizes the reports proposed at the fifth national PRIN seminar that the University of Roma Tre organized on 5th November 2021 as part of the scientific activities under the research project of relevant national interest «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)». The initiative aimed to illustrate the state of the art of the project in establishing electronic repertories of school memories; the databases officially presented in this occasion relate to: audiovisual products; video oral testimonies, awards of honour, public memories, art works, illustrations, literary works; school diaries and autobiographies. The seminar, as well as to make a balance of the operational results achieved, has been productive to shed further light on the historiographical category of school memory in view of the end-of-project international conference «The School and its Many Pasts».

EET/TEE KEYWORDS: History of education; School memories; Italy; National research project; Italy; XIX-XXI Centuries.

Il 5 novembre 2021 si è svolto in presenza e in videoconferenza il quinto seminario nazionale PRIN «Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica», organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre nell'ambito delle attività scientifiche previste dal Progetto di Rilevante Interesse Nazionale «School Memories between Social

Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)»¹. L'iniziativa ha avuto lo scopo di illustrare lo stato dell'arte del progetto nella costruzione di repertori elettronici sulla memoria scolastica²; ufficialmente presentate in questa occasione, le banche dati interessano: audiovisivi, testimonianze orali videoregistrate, onorificenze, memorie pubbliche, opere d'arte, illustrazioni, opere letterarie, diari di scuola e autobiografie.

Dopo i saluti istituzionali del direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, Massimiliano Fiorucci, l'apertura dei lavori è stata affidata al coordinatore nazionale del PRIN, Roberto Sani, *chair* del seminario, il quale, nel rilevare che le banche dati sulla memoria scolastica sono dispositivi di accesso a «un passato del tutto sconosciuto», ha auspicato che il progetto, al di là delle ricadute scientifiche per gli addetti ai lavori, fornisca «un supporto di conoscenza, di competenza, a chi deve decidere le sorti della scuola».

All'introduzione di Roberto Sani sono seguite le relazioni tenute dai responsabili intellettuali delle banche dati contenute nel sito internet del PRIN, il portale MemoriaScolastica.it.

Paolo Alfieri, con l'intervento *La banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*, ha relazionato sul repertorio elettronico curato dall'unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in collaborazione con la sotto-unità di ricerca dell'Università degli Studi di Padova. Le schede catalografiche pubblicate fino alla data del seminario sono state 24, così suddivise: 11 pellicole cinematografiche, 9 sceneggiati televisivi, 4 documentari. Dopo aver ricordato che gli audiovisivi, per il potere simbolico esercitato sull'immaginario sociale³, sono inseriti – assieme alle illustrazioni, alle opere

¹ Il PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», di durata triennale, è stato approvato con decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (n. 226 del 12 aprile 2019) e finanziato dal medesimo MIUR. Il progetto è realizzato dalle unità di ricerca costituite presso l'Università degli Studi di Macerata, l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Firenze e da numerosi studiosi di altri atenei italiani. Per una ricostruzione della progressione dei lavori del PRIN si veda: S. Montecchiani, L. Paciaroni, *Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 1047-1053; S. Montecchiani, L. Paciaroni, *Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 809-816; L. Paciaroni, *Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali* (Firenze, 17 settembre 2020). A proposito del terzo seminario nazionale PRIN, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 755-765; S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN* (Milano, 26 febbraio 2021), «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 795-807.

² Circa la categoria storiografica di memoria scolastica si veda: C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

³ A tal riguardo si veda: P. Alfieri (ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel*

letterarie e a quelle d'arte – nell'area tematica *Memoria collettiva* del portale, il relatore ha mostrato la struttura del database; ogni scheda catalografica consta di tre sezioni: la prima, denominata *Descrizione fisica*, consegna all'utente un quadro informativo sulla fonte filmica catalogata; assai importante in questa sezione è la *Sinossi*, in cui, al di là degli intenti riassuntivi, lo scavo analitico condotto dall'autore della scheda porta in emersione la rappresentazione degli insegnanti, dello stile educativo, delle metodologie didattiche e di altri aspetti della vita scolastica; la seconda sezione, riguardante *Indicizzazione e descrizione semantica*, consta di identificatori e *tag* che, oltre ad agevolare le operazioni di ricerca, mettono in connessione le banche dati; la terza, costituita dalle *Fonti bibliografiche*, offre una base documentaria scritta sui materiali audiovisivi presi in esame. La banca dati delle fonti audiovisive – ha spiegato Alfieri – è stata concepita «come uno strumento per gli studiosi, che poi possono approfondire ulteriormente le loro ricerche, un punto di partenza». La configurazione del catalogo, tuttavia, è tale da consentire la consultazione anche a un pubblico non specialistico (il personale docente, a titolo d'esempio, può accedere al database per un uso didattico delle schede catalografiche sugli audiovisivi). La possibilità di fruizione allargata è coerente con la *mission* – propria del PRIN – di contribuire, oltre che alla crescita della conoscenza scientifica, alla divulgazione dei risultati di ricerca. Concludendo, il relatore ha sottolineato la sintonia del lavoro di catalogazione sulle fonti filmiche con lo spirito della campagna promossa dall'UNESCO per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio audiovisivo⁴.

Gianfranco Bandini è intervenuto con la relazione dal titolo *La banca dati memorie educative in video*. Alla data del seminario, per quanto concerne il repertorio elettronico di testimonianze orali videoregistrate⁵ curato dall'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze, sono state pubblicate 81 schede catalografiche su un monte complessivo di circa 250. Ciascuna scheda di catalogo, oltre a fornire i dati inerenti alla testimonianza orale raccolta, è dotata del link alla relativa videoregistrazione caricata su Youtube; il testo sinottico del filmato è intessuto di elementi contestualizzanti giacché l'autore della scheda, anche con supporti bibliografici e normativi, cerca di esplicitare il «collegamento tra quello che dice la persona e il momento storico»; l'utente ha anche la possibilità di leggere l'intervista trascritta. Bandini si è soffermato

cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana, Roma, Armando, 2019.

⁴ Notizie sulla Giornata mondiale del patrimonio audiovisivo sono reperibili sul sito internet dell'UNESCO: <<https://en.unesco.org/commemorations/worldaudiovisualday>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

⁵ Sull'uso delle fonti orali per la storia della scuola si veda: G. Bandini, A. Mangiatordi, *600 maestri raccontano la loro vita professionale in video: un progetto di (fully searchable) open data*, in *Atti del IX Convegno Annuale AIUCD. La svolta inevitabile: sfide e prospettive per l'Informatica Umanistica*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2020, pp. 14-18; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

sulla scelta di collocare le interviste su Youtube, all'esterno del sito internet del PRIN; i motivi di fondo sono due: l'uno economico, perché avere un *repository* di fonti video è estremamente oneroso; l'altro etico, in termini di rispetto della facoltà detenuta dall'intervistato e dall'intervistatore di mantenere online o di rimuovere in qualsiasi momento il video: «è la prima volta» – ha commentato il relatore – «che un'università», piuttosto che appropriarsi della documentazione orale, «ne fa soltanto un uso distributivo, di commento, di interpretazione, di contestualizzazione». La presenza della trascrizione – quantunque imperfetta perché generata automaticamente – è stata la condizione per implementare informaticamente la funzione di selezione delle interviste in cui compaiono le parole prescelte dall'utente all'atto della ricerca nel portale; la possibilità di «pescare all'interno di una massa documentaria estremamente ampia» rende allo storico assai meno gravoso il problema della numerosità e della corposità delle fonti. Bandini ha messo in evidenza che il sistema informatico di ricerca, poiché stabilisce correlazioni tra i database, permette di esplorare gli stessi contenuti in maniera multidimensionale: questa è una potenzialità – sì tecnologica, ma soprattutto metodologica e scientifica – di grande interesse.

Nell'intervento *La banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione*, Alberto Barausse si è focalizzato sul repertorio elettronico curato dalla sotto-unità di ricerca delle Università del Molise e della Basilicata, intrecciando all'esposizione descrittiva considerazioni di carattere metodologico ed epistemologico. Il database nasce dall'esigenza di raccogliere e analizzare i riconoscimenti – medaglie, decorazioni e diplomi di merito – rilasciati da enti pubblici a persone e a istituzioni che hanno avuto un ruolo significativo nello sviluppo dei processi di scolarizzazione e più in generale di quelli culturali correlati all'ambito dell'istruzione e dell'educazione⁶. Il testo sinottico presente in ogni scheda catalografica consente di contestualizzare il momento premiale e di restituirne lo spessore storico. Una volta precisato che le onorificenze decretate a livello ministeriale, in quanto destinate a una pluralità di benemeriti, sono seriali, il relatore ha spiegato che la scheda catalografica riguardante questo tipo di fonte reca, assieme all'elenco degli insigniti, i loro profili biografici, a tutto beneficio dell'utente che ha la possibilità di comprendere le ragioni della concessione della distinzione onorifica. Il conferimento di onorificenze è uno dei molteplici tasselli del mosaico della memoria scolastica pubblica; l'importanza storiografica delle benemeritenze nel campo dell'istruzione e dell'educazione risiede nell'essere fonti rivelatrici dell'immagine ufficiale della scuola. Le onorificenze di matrice ministeriale, tuttavia, non costituiscono i soli materiali da catalogare; la banca dati è stata pensata anche per accogliere una produzione medagliistica di natura

⁶ Sulle onorificenze tributate agli insegnanti si veda: A. Barausse, «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...», «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019 pp. 185-205.

occasionale legata alla commemorazione di ricorrenze anniversarie o alla celebrazione di eventi, come i Congressi pedagogici; anche questa famiglia di fonti – ha concluso Barausse – «riprende e riflette la concezione della scuola, degli insegnanti, degli educatori, che, storicamente, nel corso degli ultimi 150 anni, abbiamo visto modificarsi».

La parola è passata a Juri Meda, il quale, nell'intervento *La banca dati delle memorie pubbliche della scuola*, si è occupato del repertorio elettronico curato dell'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Macerata. Il relatore, che è coordinatore – all'interno del PRIN – della Commissione per la progettazione e l'implementazione delle banche dati, ha rammentato un requisito essenziale del progetto, non rimasto disatteso: la svolta nella veicolazione dei contenuti «indirizzandosi verso una modalità di comunicazione *open access* dei risultati della ricerca». Le fonti per cui è stato ideato il database delle memorie pubbliche sono le lapidi, le statue, i francobolli, le monete e le banconote, in quanto media particolarmente adatti alla trasmissione della memoria pubblica di personaggi chiave del passato scolastico⁷. Le schede catalografiche pubblicate fino alla data del seminario sono 80, così distribuite: 61 opere monumentali; 17 francobolli; una moneta; una banconota. Ogni scheda di catalogo contiene: una serie di informazioni relative alla fonte monumentale, filatelica, numismatica o notofilica presa in esame; una o più fotografie dell'artefatto commemorativo; una sinossi; una breve biografia del commemorato. La scientificità del lavoro di catalogazione – indispensabile per l'attribuzione del codice ISSN – è assicurata, oltre che dalla presenza di un comitato di referaggio indipendente, dal riferimento a fonti archivistiche e bibliografiche. Poiché si è ritenuto che una ricostruzione della vita della personalità commemorata fosse essenziale a chiarire i motivi sottostanti alla volontà pubblica di commemorazione, la banca dati è integrata da schede biografiche di due tipi: quelle già facenti parte del *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione*⁸ e quelle compilate dagli autori delle schede catalografiche. Meda, oltre a sottolineare la produttività scientifica dell'interazione dei repertori elettronici sulla memoria scolastica con il database del *DBE*, ha fatto notare che le schede biografiche realizzate ex novo possono essere linkate da altri catalogatori. Il relatore ha proposto, a scopo esemplificativo, una selezione di schede catalografiche: la lapide a

⁷ Sul significato storico della celebrazione pubblica del passato scolastico si veda: J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (edd.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, special issue, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 9-394. Per quanto riguarda la fenomenologia monumentale della memoria pubblica della scuola si veda: V. Minuto, *Monumental memory of school in post-unitarian Italy*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 213-255.

⁸ Si veda: G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013. Il database del *DBE* è consultabile all'interno del sito internet dell'Editrice Bibliografica: <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 03.01.2022)

Giovanni Cena a Colle di Fuori⁹; il francobollo, la moneta e la banconota a commemorazione di Maria Montessori¹⁰. La pedagogista chiaravallese – ha affermato Meda in conclusione – «si carica della piena potenzialità del nostro portale perché fa vedere tutti gli addentellati. Maria Montessori è stata citata una volta nella banca dati delle video-testimonianze, un'altra all'interno di un film, infine tre volte nel repertorio elettronico delle memorie pubbliche».

Il quinto intervento, dal titolo *La banca dati delle memorie letterarie sulla scuola*, è stato di Carmela Covato. Il repertorio elettronico su cui la studiosa ha riferito¹¹ è curato dall'unità di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, insieme ai database delle opere d'arte, delle illustrazioni e dei diari di scuola e delle autobiografie – quest'ultimo in collaborazione con la sotto-unità di ricerca dell'Università degli Studi di Torino. Relativamente alle memorie scolastiche presenti nelle rappresentazioni letterarie, la relatrice ha osservato che, grazie alla rivoluzione storiografica delle «Annales», anche «la finzione contenuta in un testo letterario acquista il carattere di accesso a una lettura della realtà». Il lavoro svolto dall'unità di ricerca sulle opere letterarie ha fatto emergere le potenzialità insite in questo tipo di fonte, come ha pure sollevato problemi interpretativi: «La letteratura è un'utopia situata? [...] In che misura le memorie trasmesse dal testo letterario rappresentano l'essere o il dover essere?» Qual è, nei diari e nelle autobiografie, la distanza tra aspetti descrittivi e rappresentazione immaginaria del vissuto scolastico? Queste sfide interpretative potranno essere materia di approfondimento alla conferenza internazionale conclusiva del PRIN. La selezione delle fonti da catalogare, piuttosto che ridursi a una questione quantitativa, è stata – ha spiegato Covato – «una fase definitoria, ma anche progettuale»: la scelta delle opere letterarie da schedare ha implicato un percorso di senso che poi «va avanti anche in relazione al tipo di fonti selezionate». Particolare rilievo è stato dato alle produzioni letterarie reputate significative rispetto ai nuclei tematici seguenti: il ruolo auto-percepito o rappresentato delle maestre e in generale l'identità del personale insegnante; la visione della soggettività delle allieve e degli allievi; la relazione insegnanti-

⁹ Si veda: V. Minuto, *Lapide a Giovanni Cena a Colle di Fuori (1918)*, «Banca dati delle memorie pubbliche della scuola», last updated: 30.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/lapide-giovanni-cena-colle-di-fuori-1918>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹⁰ Si veda: Id., *Francobollo commemorativo di Maria Montessori (1970)*, *ibid.*, last updated: 15.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/francobollo-commemorativo-di-maria-montessori-1970>> (ultimo accesso: 03.01.2022); Id., *Moneta commemorativa di Maria Montessori (1980)*, *ibid.*, last updated: 15.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/moneta-commemorativa-di-maria-montessori-1980>> (ultimo accesso: 03.01.2022); Id., *Banconota commemorativa di Maria Montessori (1990)*, *ibid.*, last updated: 15.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/banconota-commemorativa-di-maria-montessori-1990>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹¹ Il testo della relazione è stato scritto da Carmela Covato insieme a Chiara Lepri, Chiara Meta, Susanna Barsotti, Simone Di Biasio e Teresa Gargano.

allievi; la materialità scolastica; le memorie legate al rapporto tra istruzione e ceto sociale o genere; quelle riferite alle persecuzioni razziali, all'antifascismo, alla Resistenza e alla contestazione studentesca; il tema dell'amicizia; quello delle prime esperienze sentimentali. Le opere letterarie prescelte, coprendo l'arco cronologico 1861-2001, sono state 120. Alla data del seminario le schede catalografiche pubblicate sono state 51, così ripartite: 40 memorie letterarie e 11 diari di scuola editi. Concluso il suo intervento, la relatrice ha passato la parola a due membri effettivi dell'unità di ricerca, Chiara Lepri e Chiara Meta, le quali hanno illustrato tre schede catalografiche: i romanzi autobiografici *L'occhio del fanciullo* di Luciano Zuccoli¹² e *Stella mattutina* di Ada Negri¹³; il libro *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno¹⁴.

L'intervento di Francesca Borruso, intitolato *La banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*, ha avuto per oggetto il lavoro di catalogazione della produzione diaristica e autobiografica sull'esperienza scolastica. In relazione ai diari, tre dimensioni tipologiche sono riconoscibili: i diari come scritture private, pratiche di riflessione che rispondono all'esigenza degli insegnanti che ne sono autori «di fare chiarezza in relazione alla loro esperienza didattica»; i diari istituzionali, suggeriti o imposti, che, nonostante la matrice formale, contengono «un sottotesto, una traccia, che individua una specificità» della mano scrivente; da ultimo, i diari relativi alla preparazione di lezioni. Le autobiografie, in cui gli insegnanti – a differenza di quanto accade nei diari – raccontano la loro intera vita o gran parte di essa, esprimono in maniera più evidente l'autorappresentazione che gli autori hanno del loro ruolo professionale. Tutti questi ego-documenti, ancorché siano da sottoporre a una particolare disamina critica, sono da considerare preziose fonti dal basso, che, in quanto direttamente inerenti ai protagonisti della relazione educativa, permettono di osservare da vicino la vita scolastica e di ascoltare la voce di quei soggetti tenuti fuori dalla narrazione ufficiale sulla scuola, come i maestri di campagna. Gli elementi tematici emergenti dall'analisi di questo tipo di fonte riguardano l'auto-percezione degli insegnanti (spesso connotata da un senso di solitudine professionale), i rapporti gerarchici all'interno della scuola, l'interazione educativa con gli allievi, la ricezione da parte delle famiglie e le condizioni materiali dell'ambiente sociale di riferimento. La relatrice ha precisato che la strutturazione dei dispositivi di schedatura non ha necessariamente preceduto il

¹² Si veda: S. Di Biasio, *L'occhio del fanciullo*, «Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola», last updated: 19.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-letterarie/occhio-del-fanciullo>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹³ Si veda: C. Meta, *Stella mattutina*, *ibid.*, last updated: 26.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-letterarie/stella-mattutina>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹⁴ Si veda: C. Lepri, *Ascolta il mio cuore*, *ibid.*, last updated: 26.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-letterarie/ascolta-il-mio-cuore>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

reperimento delle fonti; al contrario, le schede catalografiche sono state costruite in base ai materiali diaristici e autobiografici raccolti. I record che verranno complessivamente caricati sono 100, di cui 60 diari e autobiografie inediti, 40 editi; alla data del seminario le schede catalografiche pubblicate nella banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie sono state 31; da notare che il database adoperato per i diari e le autobiografie editi è quello delle opere letterarie; «i diari inediti» – ha affermato Borruso dando ragione della diversa collocazione delle fonti diaristiche – «sono all'interno della memoria individuale, mentre i diari editi costituiscono un sottogruppo delle memorie letterarie». La relatrice ha concluso mostrando una scheda catalografica relativa a un diario magistrale¹⁵.

A seguire l'intervento di Lorenzo Cantatore, intitolato *La banca dati delle opere d'arte sulla scuola*. Ancorché distinti, i due repertori elettronici dedicati al visivo, quello delle opere d'arte e quello delle illustrazioni, per le ragioni di contatto esistenti tra di essi, sono stati tematizzati congiuntamente. Il relatore, per porre in luce il ruolo delle fonti iconografiche per la storiografia educativa, ha citato una frase dello storico dell'arte Giovanni Morelli: «Se si vuole comprendere a fondo la storia d'Italia, bisogna studiare con attenzione i ritratti. Nei volti della gente si può sempre leggere qualcosa della storia del loro tempo, sempre che si sappia leggere». Accanto al testo letterario e alla testimonianza orale, l'immagine ha trovato un posto di tutto rispetto nella casetta degli attrezzi dello storico; le fonti iconografiche, fuori dall'ingenuità di trovarvi una riproduzione fedele della realtà, sono feconde per la ricostruzione storica «non solo perché abbiamo bisogno di tracce concrete di ciò che è stato, ma anche e soprattutto» – ha affermato Cantatore richiamandosi ai concetti espressi da Carmela Covato sulla funzione rappresentazionale della finzione estetica – «perché abbiamo bisogno dei punti di vista di personaggi delle arti»; l'illustrazione, benché sia definibile come «finzione all'ennesima potenza perché è un'invenzione visiva a partire dall'invenzione letteraria», è «così rivelatrice e condizionante» da assumere un posto vitale nella memoria culturale; nel lavoro di catalogazione sono stati presi in considerazione anche oggetti architettonici e di design che per la loro potenza figurativa influenzano «i nostri sguardi, i nostri movimenti, le nostre azioni e ovviamente le nostre emozioni». Certamente l'opera d'arte o l'illustrazione – messa a confronto con una circolare ministeriale, un articolo di legge, un registro di classe o un diario magistrale – appare come un testimone muto, che cimenta le capacità interpretative dello storico nello sforzo «di far parlare» questo tipo di fonte «osservandone nei minimi particolari il punto di vista, la divergenza rispetto alla cosiddetta realtà». A esemplificazione del potenziale euristico dell'analisi

¹⁵ Si veda: F. Borruso, *Cronaca della Scuola*, «Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie», last updated: 26.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/diari-inediti/cronaca-della-scuola-1>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

iconografica è stato proposto il dipinto *Lo studio* di Antonio Mancini¹⁶. Concluso il suo intervento, il relatore ha passato la parola a Giulia Cappelletti, membro aggregato dell'unità di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, la quale, in merito ai criteri metodologici che hanno informato la scelta delle fonti da catalogare, ha chiarito che l'attenzione non è stata rivolta all'arte così com'è tradizionalmente intesa, ma al potere iconico degli oggetti; ne è conseguita l'estensione del campo della ricerca iconografica, affiancando alle opere d'arte altri tipi di fonte – non solo manifesti e fotografie, ma anche edifici scolastici e arredi didattici. Cappelletti ha offerto un'ampia rassegna degli artefatti in catalogo, a illustrazione della loro multidimensionalità tipologica; si segnalano nel percorso iconografico tracciato il manifesto per la Mostra dell'Agro romano di Duilio Cambellotti¹⁷, la sedia e il banco per le scuole dell'Agro romano su disegno di Alessandro Marcucci¹⁸ e l'Asilo Sant'Elia progettato da Giuseppe Terragni a Como¹⁹.

L'ottavo e ultimo intervento, dal titolo *La banca dati delle illustrazioni sulla scuola*, è stato di Chiara Lepri. Le illustrazioni inerenti alla vita scolastica e ai suoi protagonisti²⁰ registrano le trasformazioni manifestatesi nella rappresentazione della scuola nel range cronologico 1861-2001. La relatrice, a testimonianza di quanto l'esperienza di fruizione delle illustrazioni possa essere stata significativa nella formazione dell'immaginario giovanile, ha citato Italo Calvino: lo scrittore ricordava «il piacere di fantasticare *dentro* le figure durante la lettura delle strisce del “Corriere dei Piccoli”: un'esperienza che egli ritiene aver rappresentato una scuola di affabulazione, di stilizzazione e composizione dell'immagine». Nel lavoro di catalogazione si è appurato che di frequente i nomi dei primi illustratori sono ignoti o comunque di incerta definizione – segnale, questo, della scarsa considerazione culturale in cui è stato per lungo tempo tenuto il settore delle illustrazioni, quando non è stato «disprezzato e relegato ai margini dell'ufficialità pittorica». In realtà – ha rilevato Lepri – le immagini a corredo di volumi o periodici sono a tutti gli effetti da considerare come afferenti alla creazione artistica, quantunque «con specifiche caratteristiche legate

¹⁶ Si veda: G. Cappelletti, *Lo studio*, «Banca dati delle opere d'arte sulla scuola», last updated: 19.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-darte/lo-studio>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹⁷ Si veda: Ead., *Mostra dell'Agro romano*, *ibid.*, last updated: 26.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-darte/mostra-dellagro-romano>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹⁸ Si veda: Ead., *Sedie e banco scolastico*, *ibid.*, last updated: 19.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-darte/sedie-e-banco-scolastico>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

¹⁹ Si veda: Ead., *Asilo Sant'Elia*, *ibid.*, last updated: 26.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/opere-darte/asilo-santelia>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

²⁰ Gran parte delle illustrazioni catalogate provengono dai fondi librari e periodici conservati nel MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng – Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre.

soprattutto alla riproducibilità, che li distingue da quell'*unicum* che è l'opera d'arte». Perché le illustrazioni siano storiograficamente generative, il rapporto tra le immagini e le parole è da cogliere nelle sue inscindibili interconnessioni; quindi nell'analisi di questo tipo di fonte «si è osservata l'intera testualità verbosiva». Gli illustratori – nella sinossi prevista in ogni scheda catalografica – sono inquadrati nel contesto socio-culturale in cui hanno operato, come pure i loro tratti stilistici sono posti in relazione con le correnti artistiche del loro tempo. Concludendo, è stata presentata una scheda catalografica relativa a un'illustrazione riprodotte un'aula scolastica (di Duilio Cambellotti, in un libro di testo)²¹.

Completato il ciclo degli interventi, Tiziana Pironi e Simonetta Polenghi sono state chiamate in veste di *discussant* a esprimere complessivamente una valutazione sui database.

Ad avviso di Tiziana Pironi, i repertori elettronici costituiscono un importante prodotto scientifico sulle fonti; le quattro unità di ricerca del PRIN hanno reso evidenti la reciproca implicazione e la complementarietà tra i differenti aspetti della complessa tematica della memoria scolastica. La *referee*, che è *principal investigator* del PRIN «Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth»²², ha sottolineato la possibilità di stabilire fecondi contatti tra questo progetto e quello sulla memoria scolastica. Alla data del seminario, inserendo il nome della pedagoga nel motore di ricerca del portale MemoriaScolastica.it, è possibile – ha appurato la *referee* – «capire l'incidenza della sua opera nella società». Pironi, aprendo una prospettiva di collaborazione tra PRIN, ha fatto notare che l'unità di ricerca dell'Università della Valle d'Aosta del progetto da lei coordinato ha raccolto e schedato materiali celebrativi della Montessori, ad esempio, figurine, francobolli, banconote, monete, carte telefoniche, cartoline e medaglie, che certamente possono ulteriormente concorrere alla ricostruzione storica dell'immaginario sociale sulla fondatrice della Casa dei bambini²³.

²¹ Si veda: G. Cappelletti, *Illustrazioni senza titolo*, «Banca dati delle illustrazioni sulla scuola», last updated: 19.10.2021, <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/illustrazioni/illustrazioni-senza-titolo-6>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

²² Riguardo al PRIN su Maria Montessori si veda la pagina dedicata del sito internet del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna: <<https://edu.unibo.it/en/research/research-projects/national-projects/research-projects-of-national-interest-prin/maria-montessori-from-the-past-to-the-present-reception-and-implementation-of-her-educational-method-in-italy-on-the-150th-anniversary-of-her-birth>> (ultimo accesso: 03.01.2022).

²³ Al momento della stesura di questa cronaca scientifica l'interazione tra PRIN prefigurata da Tiziana Pironi ha iniziato a concretarsi con il contributo di Fabrizio Bertolino, facente parte dell'unità di ricerca dell'Università della Valle d'Aosta, all'ampliamento dell'orizzonte delle produzioni memoriali relative alla Montessori: la scheda catalografica del francobollo commemorativo della pedagoga si è infatti arricchita del riferimento al cosiddetto cavallino, alle buste primo giorno e alle maximum card. Si veda: Minuto, *Francobollo commemorativo di Maria Montessori (1970)*, cit.

Venendo al giudizio formulato da Simonetta Polenghi sui database, la *referee* ha trovato fondamentale la possibilità di accedere alla «poderosa ricchezza» documentaria di questi strumenti in modalità *open*: «è un modo oggi, al di là delle pubblicazioni relative al convegno conclusivo del PRIN, di mettere a disposizione di tutti un grande patrimonio di fonti» che – ha evidenziato Polenghi – sono state «sempre trattate con particolare attenzione metodologica». L'eterogeneità tipologica dei materiali catalogati nei repertori elettronici – «le memorie audiovisive; le memorie iconografiche, le opere d'arte e le illustrazioni; le memorie orali; le memorie letterarie; gli ego-documenti, quindi i diari e le autobiografie; le memorie monumentali, i francobolli, le monete; le onorificenze» – rispecchia la poliedricità della categoria storiografica oggetto di ricerca del PRIN. La *referee* ha affermato in conclusione che la navigazione trasversale del portale MemoriaScolastica.it, sostanziata dai rimandi tra una banca dati e un'altra, segnerà, grazie alla correlazione tra fonti variegate, molto diverse tra loro, un avanzamento della ricerca storico-educativa.

A chiusura del seminario, Roberto Sani, richiamando il suo volume di recentissima pubblicazione sull'evoluzione storica dell'immaginario sociale su san Filippo Neri²⁴, ha rilevato che la diacronicità delle fonti raccolte nelle banche dati consente di apprezzare le variazioni che hanno nel tempo interessato la rappresentazione di un certo personaggio del passato scolastico. Dopo aver sottolineato la grande tenacia di lavoro manifestata da tutte le unità di ricerca durante la crisi pandemica, il coordinatore nazionale – in vista della conferenza internazionale conclusiva del PRIN, intitolata «The School and its Many Pasts», che si terrà a Macerata dal 12 al 14 dicembre 2022 – ha ribadito i valori che sostengono il progetto: responsabilità, spirito di collaborazione, rigore scientifico e apertura internazionale.

²⁴ R. Sani, *La leggenda del «Santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, Macerata, eum, 2021.

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

<<http://www.hecl.it>>

Referees for the year / Revisori per l'anno 2022

Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze, Italy); Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italy); Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia, Italy); Dorena Caroli (Università degli Studi di Bologna); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Michelina D'Alessio (Università degli Studi della Basilicata, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Martine Gilsoul (Università Pontificia Salesiana, Italy); Teresa Gonzáles Pérez (Universidad de La Laguna, Spain); Jan Gunčaga (University of Ružomberok, Slovakia); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Robert Hampel (University of Delaware, USA); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of Sciences, Hungary); Pigga Keskitalo (Sámi University College, Norway); Adriana Kičková (University of Nitra, Slovakia); Moyses

Kuhlmann Jr. (Universidade Católica de Santos São Paulo, Brasil); Francisco Javier Laspalas Pérez (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy); Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Merja Paksuniemi (Institute of Migration, Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Chiara Piva (Università «Ca' Foscari» di Venezia, Italy); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Edvard Protner (Università of Maribor, Slovenia); Erika Sarivaara (Sámi University, Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhärinta, Finland); Gabriella Seveso (Università degli Studi di Milano «Bicocca», Italy); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Bernat Sureda Garcia (Universidad de las Islas Baleares, Spain); Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata, Italy); Ariclé Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Javier Vergara (UNED, Spain).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ERIH PLUS- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; GOOGLE SCHOLAR; ISI WEB OF SCIENCE-Clarivate Analytics; NOVA-University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto RIVISTE ON LINE; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH'S Periodicals Directory.

